Niveau(x) d'enseignement : 3 Numéro EDUQ : 9270305
Centre d'intérêt : 751

Roy, Gérard-Raymond

S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche "donneur-receveur" / Gérard-Raymond Roy, Hélène Biron -- [Sherbrooke] : Editions du CRP, 1991

156 p. ; 28 cm.

"Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke". Bibliogr. : p. [131]-134.

ISBN 2-920859-54-4

Vedette(s)-secondaire(s) : Biron, Hélène • Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation

Descripteur(s) : Orthographe • Grammaire • Français (Langue) • Méthode d'apprentissage • Instrument d'évaluation • Primaire (Ordre d'enseignement)

Cet ouvrage présente l'approche donneur-receveur et les résultats de son utilisation en classe de français comme moyen d'amener les élèves à établir avec plus de facilité les accords grammaticaux du français écrit. Il expose les principales caractéristiques de l'approche et ce qui la distingue des approches usuelles qui ne font pas véritablement appel à l'objectivation des faits de langue. Sur le plan de la phrase, elle fait découvrir, par le recours à la pronominalisation, les influences diverses des donneurs sujet et objet sur les receveurs verbe et attribut; elle propose aussi une démarche simplifiée, basée sur les rôles respectifs de ces mêmes donneurs pour résoudre tous les accords de participes passés. Sur le plan du groupe de mots, l'approche donneur-receveur vise à ce que l'élève puisse distinguer correctement le donneur, habituellement le nom, qui distribue ses caractéristiques de genre et de nombre à son ou à ses receveurs, appelés des déterminés. En outre, ce livre rapporte l'essentiel des résultats d'une expérimentation de cette approche au deuxième cycle du primaire : présentation du matériel expérimental, description du contexte d'expérimentation, analyse des résultats.

Type de document :

GÉRARD-RAYMOND ROY HÉLÈNE BIRON

S'APPROPRIER L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

par l'approche «donneur · receveur»

9270305

GÉRARD-RAYMOND ROY HÉLÈNE BIRON

S'approprier l'orthographe grammaticale

par l'approche «donneur → receveur»

GÉRARD-RAYMOND ROY HÉLÈNE BIRON

S'approprier l'orthographe grammaticale

par l'approche «donneur → receveur»

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Révision : Sylvie Thiboutot

ISBN 2-920859-54-4

© Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
Québec, Canada

Dépôt légal : 4e trimestre 1991

Bibliothèque nationale du Québec, Montréal
Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa

Tous droits de reproduction, même partielle, d'adaptation
ou de traduction réservés.

Les auteurs remercient Sonia Morin et Louise Tétreault, qui ont participé à la préparation du matériel d'expérimentation, Lise Royer, qui en a assumé la mise en pages et qui a contribué au dépouillement des résultats ainsi que Sylvie Fortier, qui a assuré le traitement des données par ordinateur.

La réalisation des recherches relatives à la publication de cet ouvrage a été subventionnée par le Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire de l'Université de Sherbrooke, rattaché au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science du Québec, par le programme de recherche prévu par le *Plan d'action en français* du ministère de l'Éducation du Québec de même que par le Fonds de recherche à allocation interne de l'Université de Sherbrooke (volet Conseil de recherche en sciences humaines du Canada).

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 11

PREMIER CHAPITRE — L'APPROCHE «DONNEUR → RECEVEUR» 15

1. Les relations intergroupes 17
1.1 Les donneurs et les receveurs 19
1.1.1 Le donneur sujet et ses caractéristiques 19
1.1.2 Le donneur objet et ses caractéristiques 22
1.1.3 Le receveur verbe et ses caractéristiques 24
1.1.4 Le receveur attribut et ses caractéristiques 27
1.1.5 Le receveur participe passé et ses caractéristiques 29
1.1.5.1 Accord des participes passés non suivis d'un infinitif 30
1.1.5.2 Accord des participes passés suivis d'un infinitif 31
1.2 Le groupe indépendant, le circonstant 34
2. Les relations intragroupes 35
Synthèse 37

DEUXIÈME CHAPITRE — LE MATÉRIEL D'EXPÉRIMENTATION 39

1. L'appropriation du présent de l'indicatif en 4e année 40
2. L'appropriation du genre et du nombre en 5e année 46
— Distinguer le rôle contextuel de chaque mot 46
— L'appropriation du genre à l'écrit 49
— L'appropriation du nombre à l'écrit 53

3. L'appropriation des temps et des modes en 6e année 56
— L'imparfait 57
— Le futur 58
— Le présent du conditionnel 59
— Le présent du subjonctif 60
— L'impératif 61
— Les pluriverbes 63
— L'accord des participes passés 64
En résumé et au delà 66

TROISIÈME CHAPITRE — LE CONTEXTE D'EXPÉRIMENTATION 69

1. L'échantillon 70
1.1 Les enseignantes et les enseignants 70
1.2 Les élèves 72
2. Les instruments d'évaluation 74
— Prétest de 4e année 75
— Post-test de 4e année 76
— Prétest de 6e année 77
— Post-test de 6e année 78
— Prétest de 5e année 80
— Post-test de 5e année 81
3. Le déroulement de l'expérimentation 82
— Les conseillers pédagogiques 82
— Les directrices et les directeurs d'école 82
— Les enseignantes et les enseignants 82
— Les écolières et les écoliers 84
— L'équipe de recherche 85
Par delà ce qui précède 85

QUATRIÈME CHAPITRE — L'ANALYSE DES RÉSULTATS 87

1. Résultats généraux 88
2. Résultats selon les contenus d'apprentissage 92
2.1 L'appropriation du présent de l'indicatif en 4e année 93
2.1.1 Résultats selon les groupes d'appartenance sexuelle et selon les groupes d'expérimentation 93
2.1.2 Résultats selon le rendement scolaire 97
2.2 L'appropriation du genre et du nombre en 5e année 99
2.2.1 Résultats selon les groupes d'appartenance sexuelle et selon les groupes d'expérimentation 100
2.2.2 Résultats selon le rendement scolaire 106
2.3 L'appropriation des temps verbaux en 6e année 112
2.3.1 Résultats selon les groupes d'appartenance sexuelle et selon les groupes d'expérimentation 112
2.3.2 Résultats selon le rendement scolaire 117

CONCLUSION 125

BIBLIOGRAPHIE 131

ANNEXES 135

Annexe 1 — Liste des enseignantes et enseignants qui ont pris part à l'expérimentation 137
Annexe 2 — Protocole d'administration des tests 139
Annexe 3 — Commentaires des élèves sur le matériel d'expérimentation et sur l'approche «donneur → receveur» 141
Annexe 4 — Résultats aux tests de 4e année selon les groupes d'appartenance sexuelle 145
Annexe 5 — Résultats aux tests de 4e année selon les groupes témoins et expérimentaux 146
Annexe 6 — Résultats aux tests de 4e année selon le rendement scolaire 147
Annexe 7 — Résultats aux tests de 5e année selon les groupes d'appartenance sexuelle 148
Annexe 8 — Résultats aux tests de 5e année selon les groupes témoins et expérimentaux 149
Annexe 9 — Résultats aux tests de 5e année selon le rendement scolaire 150
Annexe 10 — Résultats aux tests de 6e année selon les groupes d'appartenance sexuelle 151
Annexe 11 — Résultats aux tests de 6e année selon les groupes témoins et expérimentaux 152
Annexe 12 — Résultats aux tests de 6e année selon le rendement scolaire 153
Annexe 13 — Liste des tableaux 155

INTRODUCTION

Fructueuses en rebondissements didactiques, les deux dernières décennies ont vu naître, s'adapter ou mourir plusieurs approches d'enseignement du français écrit, en particulier en ce qui concerne l'appropriation par l'élève du système grammatical. Qu'il suffise d'une part de rappeler à ce sujet les tentatives fort louables, mais plus ou moins fructueuses pour l'apprentissage du français langue maternelle, d'intégration de l'approche structurale, trop axée peut-être sur l'arborisation précise, tentées, au cours des années 1970, par Genouvrier en France et adaptées par Poulin au Québec. Qu'il suffise d'autre part de mentionner l'effort immense effectué au Québec par Richer pour l'utilisation au primaire et au secondaire d'une approche grammaticale ramenée aux notions essentielles, faisant appel à la manipulation langagière, mais sans doute trop réductrice à l'aspect formel dans certains cas, tels *Paul travaille le fer* (complément d'objet direct) et *Paul travaille la nuit* (complément circonstanciel de temps).

Parallèlement au développement de ces approches, les deux dernières décennies ont produit et fait paraître plusieurs critiques approfondies quant aux failles et aux déficiences de la grammaire traditionnelle comme moyen de faire maîtriser par les élèves l'ensemble des relations grammaticales du français. À ce sujet précis, l'étude historique de Chervel, *Et il fallut apprendre à écrire aux petits Français*, fait ressortir les cheminements sinueux, parfois contradictoires, qui ont permis aux grammairiens de formuler les définitions, presque toujours d'ordre sémantique, qui constituent l'essentiel de toute grammaire traditionnelle. À la même période, Duneton, un professeur au verbe coloré, publie coup sur coup quelques ouvrages humoristiques, dont *Je suis comme une truie qui doute*, *Parler croquant*, *Anti-manuel de français* (en collaboration avec Pagliano), etc. dans lesquels il met en exergue nombre de difficultés que pose à l'élève l'apprentissage du français, tant sur le plan de l'orthographe grammaticale et lexicale que sur le plan plus général de l'expression écrite.

Les conclusions qui se dégagent de telles études ou de tels propos devraient inciter tous les spécialistes du français écrit, particulièrement ceux qui se consacrent à l'enseignement de l'orthographe grammaticale, à chercher des voies nouvelles, plus susceptibles de favoriser chez les élèves une meilleure appropriation du système grammatical du français écrit, spécialement en ce qui a trait aux divers éléments notionnels sous-jacents aux accords grammaticaux. Dans le contexte actuel de l'enseignement du français, tant

hors Québec qu'au Québec, plusieurs indices laissent croire qu'il sera fort difficile de mener à bonne fin une telle entreprise. En effet, l'ouverture aux approches novatrices, apportée au Québec, en 1979, par l'implantation du dernier *Programme d'études de français au primaire*, s'est estompée rapidement au profit d'un retour aux approches traditionnelles. En témoignent l'avènement, au début des années 1980, des *Programmes d'études de français du secondaire* et le remodelage qu'on tente présentement d'apporter au *Programme d'études de français au primaire*, remodelage qui, selon toute vraisemblance, réinsérera l'approche grammaticale traditionnelle et l'exercisation comme moyens d'enseignement de l'orthographe grammaticale au primaire. Concomitante de ce retour au passé, la miniréforme de l'orthographe qui ne touchait pas à proprement parler à l'aspect grammatical du français écrit, miniréforme à laquelle le Ministre avait donné son aval, à la fin de 1990, en approuvant le document *Les rectifications de l'orthographe* préparé par le Conseil supérieur de la langue française et dont a traité abondamment la revue *Québec français* dans son numéro de mai 1991, miniréforme qui est demeurée hélas! sans suite.

C'est dans ce contexte général d'évolution et de réflexion didactiques que s'est développée, au cours des quinze dernières années, notre étude *S'approprier l'orthographe grammaticale au primaire* dont voici un bref historique. De 1976 à 1980, Roy a travaillé avec des enseignants et des enseignantes du primaire inscrits au Programme de perfectionnement des maîtres de français de l'Université de Montréal et de 1980 à 1986, dans le cadre du Programme de perfectionnement des maîtres de français de l'Université de Sherbrooke. Au cours de cette décennie, l'approche *donneur → receveur*, dont le premier chapitre rappelle les fondements et les orientations didactiques, a été présentée et expliquée à plusieurs groupes d'enseignantes et d'enseignants qui s'en sont servi et s'en servent sans doute encore en classe de français. En 1980, un document explicatif intitulé *Grammaire et enseignement de la grammaire* a été préparé par Roy et mis à la disposition des chargés de cours du Programme de perfectionnement des maîtres de français de l'Université de Sherbrooke. En janvier 1983, *Liaisons*, la revue des ppmf, distribuée tant au Québec qu'en Europe francophone, a diffusé un article, «Grammaire et besoins du scripteur», qui exposait pour la première fois à un large public l'approche *donneur → receveur*. Trois ans plus tard, en mars 1986, paraissait, encore dans *Liaisons*, un second article, «Les Sovac en action, une approche simplifiée en orthographe grammaticale». Roy y présentait les contenus généraux d'un matériel expérimental qu'il avait commencé à bâtir depuis 1984, à l'intention des élèves du deuxième cycle du primaire, dans le cadre de la réalisation d'une recherche subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science du Québec. Parallèlement à cela, Duculot publiait en 1986 la

douzième édition de la grammaire *Le bon usage* dans laquelle Goosse commençait, à son tour, d'aborder les relations grammaticales selon l'approche *donneur → receveur*. Deux ans plus tard, en 1988, Roy et Biron poursuivaient le travail laissé en chantier par la fermeture des Programmes de perfectionnement des maîtres de français du primaire et du secondaire; ils étaient soutenus en cela par une subvention que le ministère de l'Éducation accorde à des chercheurs universitaires dans le cadre de son *Plan d'action en français*.

Le présent ouvrage rend compte des travaux effectués au cours de ces deux recherches qui ont abouti à l'intégration de l'approche *donneur → receveur* dans un matériel expérimental d'enseignement destiné aux élèves du deuxième cycle du primaire et à l'expérimentation de ce matériel. La première partie, qui est plutôt descriptive, fait un rappel des caractéristiques générales de l'approche *donneur → receveur* (premier chapitre), présente le matériel didactique expérimental (deuxième chapitre) et décrit le contexte même de l'expérimentation (troisième chapitre) : échantillon, tests, interventions, etc. Le quatrième chapitre porte sur l'analyse des résultats de l'expérimentation : il fait état de l'appropriation, par les élèves de quatrième année, des éléments d'orthographe grammaticale que sous-tend l'emploi des verbes à l'indicatif présent; il concerne l'appropriation, par les élèves de cinquième année, des accords de genre et de nombre; il traite de l'appropriation, par les élèves de sixième année, des éléments d'orthographe grammaticale reliés à l'emploi des verbes aux divers modes et temps. Somme toute, un itinéraire de lecture fort habituel d'apparence, mais au long duquel les élèves surtout nous réservent eux-mêmes nombre de surprises.

PREMIER CHAPITRE

L'APPROCHE «DONNEUR → RECEVEUR»

Née au Québec, au milieu des années 1970, l'approche *donneur → receveur* vise à simplifier l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe grammaticale pour tout scripteur, jeune ou adulte. Conscients du fait que la lecture d'une grammaire traditionnelle impose à l'élève une nomenclature grammaticale fort complexe et un cumul de règles qui ne présentent pas toujours entre elles la cohérence nécessaire à une bonne explicitation de la langue écrite, nous étions à la recherche d'une voie simplificatrice par laquelle l'élève arriverait à s'approprier lui-même plus facilement le système fondamental du français écrit. De fait, pensions-nous, si la grammaire du français est aussi complexe que le disent les grammairiens, il y a peu de chance que tout un chacun puisse se l'approprier. Pourtant, dès avant deux ans, les enfants «font des phrases» et, peu après, ils maîtrisent avec une étonnante facilité, et habituellement sans explications, la plupart des relations grammaticales; cela advient même si, en cours de route, ils font quelques généralisations hâtives (*ils sontaient, vous faisez, elle est têtuse*, etc.) dont ils devront ultérieurement rectifier les effets.

Simultanément, l'appareil réflexif gouvernemental avait fort à faire avec la finalisation de ce qui a donné en 1979 le *Programme d'études de français au primaire* qui préconise que les jeunes fassent l'apprentissage du système grammatical par la production de textes et y situent leurs prises de conscience orthographiques. Ce faisant, disait-on, l'élève apprendrait, par l'usage ou par osmose, à intégrer la maîtrise du code grammatical à la rédaction de ses propres textes : cela viendrait de soi ...

Bien sûr, qu'en cours de route, chaque élève aurait à préciser les différents concepts sous-jacents à toute bonne grammaire et à les reformuler, comme naturellement, en choisissant des termes presque identiques à ceux qui vi[illegible]ient tout aussi naturellement à l'esprit de son voisin : tout cela, «un pe[illegible]mme si l'observation de la langue et des relations grammaticales de base du français écrit devait (obligation) amener tous et chacun à une seule et même issue, celle de Grevisse», à laquelle s'est empressé d'ailleurs de revenir à toute vitesse le *Programme d'études de français du secondaire* (Roy, 1986).

C'est dans ce contexte évolutif comportant à la fois un renouvellement majeur de la didactique du français au primaire et au secondaire, et une balkanisation de l'enseignement proprement dit de l'orthographe grammaticale que l'approche *donneur → receveur* a vu le jour. Il s'agit d'une approche qui vise à favoriser chez l'élève une compréhension globale du système des accords grammaticaux, système auquel il pourra se référer pour comprendre ou expliquer chaque cas d'accord. Ce premier chapitre a pour but de présenter les principales caractéristiques relationnelles qui sous-tendent cette approche didactique.

Les relations grammaticales, qu'on appelle communément les accords, correspondent aux divers types d'influence que certains mots, les donneurs, ont sur d'autres, les receveurs. À une exception près, [œnɔs]/[dezo] (Roy, 1977), ces influences sont plus souvent marquées à l'écrit qu'à l'oral (Dubois, 1967).

— Ta jeune amie québécoise. / [taʒœnamikebekwa:z]
(3 marques à l'écrit) (2 marques à l'oral)

Le fait qu'un mot soit porteur d'une marque ou variation quelconque ne le rend pas donneur pour autant. Ainsi, dans l'exemple précédent, c'est le mot «amie» qui transmet ou donne ses caractéristiques grammaticales aux mots qui le précèdent et à celui qui le suit. Dans ce groupe grammatical, le mot «amie» devient de ce fait, pour le scripteur, le terme le plus important, c'est-à-dire celui qui régit les accords des trois autres mots du groupe qui, à leur tour, le précisent sur le plan sémantique. Mais quelles sont donc les caractéristiques générales des donneurs et celles des receveurs?

Les relations grammaticales du français, comme celles d'autres langues européennes, reposent sur trois sortes de caractéristiques, à savoir les variations de genre (le masculin et le féminin), celles de nombre (le singulier et le pluriel) et celles de personne (la première, la deuxième et la troisième).[1] Voici comment s'établissent, selon l'approche *donneur → receveur*, les influences grammaticales du français, d'abord sur le plan de la phrase (relations intergroupes) puis sur le plan du groupe de mots (relations intragroupes).

---

[1] Il existe d'autres variations morphosyntaxiques ou flexionnelles qui permettent au scripteur d'indiquer des changements de temps et de modes, mais il ne s'agit pas là de relations grammaticales proprement dites, car elles ne mettent pas en cause l'influence d'un terme sur un autre.

1. Les relations intergroupes

Pour comprendre le fonctionnement des relations intergroupes, il suffit d'observer les relations grammaticales que contiennent des phrases toutes simples que n'importe quel élève du primaire pourrait dire, telles

— (Ses rédactions), Luc les trouve bonnes aujourd'hui.

ou

— (Son texte), nous le trouvons bon aujourd'hui.

Grâce aux éléments de support oral que contiennent ces phrases, chacun est à même de préciser les groupes qui en influencent d'autres et d'établir les ensembles ou sous-ensembles suivants :

— Luc → trouve,

— nous → trouvons,

— (Ses rédactions) les → bonnes

— (Son texte) le → bon.

Dans les groupes *Luc → trouve* et *nous → trouvons*, il s'établit une variation de nombre (deux termes singuliers; deux termes pluriels) et une variation de personne (deux termes à la 3e personne; deux termes à la 1re personne); dans les autres groupes, il se produit une variation de genre (deux termes féminins : les → bonnes; deux termes masculins : le → bon) et une variation de nombre (deux termes pluriels : les → bonnes; deux termes singuliers : le → bon). Dans chaque phrase, le terme «aujourd'hui» n'influence pas les autres termes et n'est pas influencé par eux : c'est un terme indépendant.

Un troisième exemple va nous permettre maintenant de compléter ces observations rudimentaires :

— Lise reviendra contente demain.

Dans cette phrase, le donneur «Lise» transmet simultanément ses caractéristiques de nombre et de personne (le singulier et la 3e personne) au receveur «reviendra» et ses caractéristiques de genre et de nombre (le féminin et le singulier) au receveur «contente». Le donneur «Lise» est donc à lui seul porteur des trois caractéristiques grammaticales que sont le genre, le nombre et la personne.

Cette observation est fondamentale. En effet, le *donneur* est un terme, c'est-à-dire un mot ou un groupe de mots, choisi par l'émetteur et qui porte en lui-même trois caractéristiques contextuelles : le genre, le nombre

1. Les relations intergroupes

Pour comprendre le fonctionnement des relations intergroupes, il suffit d'observer les relations grammaticales que contiennent des phrases toutes simples que n'importe quel élève du primaire pourrait dire, telles

— (Ses rédactions), Luc les trouve bonnes aujourd'hui.
ou
— (Son texte), nous le trouvons bon aujourd'hui.

Grâce aux éléments de support oral que contiennent ces phrases, chacun est à même de préciser les groupes qui en influencent d'autres et d'établir les ensembles ou sous-ensembles suivants :

— Luc → trouve, — nous → trouvons,

— (Ses rédactions) les → bonnes — (Son texte) le → bon.

Dans les groupes *Luc → trouve* et *nous → trouvons*, il s'établit une variation de nombre (deux termes singuliers; deux termes pluriels) et une variation de personne (deux termes à la 3e personne; deux termes à la 1re personne); dans les autres groupes, il se produit une variation de genre (deux termes féminins : les → bonnes; deux termes masculins : le → bon) et une variation de nombre (deux termes pluriels : les → bonnes; deux termes singuliers : le → bon). Dans chaque phrase, le terme «aujourd'hui» n'influence pas les autres termes et n'est pas influencé par eux : c'est un terme indépendant.

Un troisième exemple va nous permettre maintenant de compléter ces observations rudimentaires :

— Lise reviendra contente demain.

Dans cette phrase, le donneur «Lise» transmet simultanément ses caractéristiques de nombre et de personne (le singulier et la 3e personne) au receveur «reviendra» et ses caractéristiques de genre et de nombre (le féminin et le singulier) au receveur «contente». Le donneur «Lise» est donc à lui seul porteur des trois caractéristiques grammaticales que sont le genre, le nombre et la personne.

Cette observation est fondamentale. En effet, le *donneur* est un terme, c'est-à-dire un mot ou un groupe de mots, choisi par l'émetteur et qui porte en lui-même trois caractéristiques contextuelles : le genre, le nombre

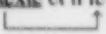
et la personne, alors que le *receveur* est un terme assujetti à un donneur dont il ne prend que deux caractéristiques, soit le genre et le nombre, soit le nombre et la personne.

Comme dans chacune des trois phrases-exemples précédentes, qui représentent des structures fréquentes de phrases françaises, ce sont les groupes de gauche qui transmettent à ceux de droite leurs caractéristiques propres, on peut déduire, provisoirement du moins, que dans les relations intergroupes, *les donneurs précèdent les receveurs*. Autrement dit, *sur le plan de la phrase, ce qu'on dit influence ce qu'on va dire*.

Habituellement, quand les élèves arrivent à jumeler avec facilité les donneurs et les receveurs que présentent les phrases de leurs textes, ils perçoivent différents types de donneurs et différents types de receveurs. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné, durant «le travail d'appropriation des caractéristiques respectives des donneurs et des receveurs, les élèves aboutissent plus ou moins rapidement au constat suivant, à savoir que, dans de telles phrases, il existe deux sortes de donneurs et deux sortes de receveurs» (Roy, 1986).

C'est le moment idéal pour les amener à poursuivre leurs observations en examinant avec eux, dans leur texte, par quel petit mot ou pronom ils remplacent des donneurs comme «Luc» ou des donneurs comme «nous».

— Luc les trouve bonnes et il les accepte.

— Luc lit votre texte et il le trouve excellent.


Peu à peu, ils arrivent à distinguer deux sous-groupes de pronoms. D'une part, ils rangent les pronoms ou substituts tels *je*, *tu*, *il*, *ils*, *on*, qui donnent le nombre et la personne à un receveur; d'autre part, ils classent ceux qui, tels *le*, *la*, *l'*, *les*, peuvent donner le genre et le nombre à un receveur. Par ricochet, ils constatent l'existence de deux sous-ensembles de receveurs. Ainsi, en manipulant des éléments de langue par substitution et par pronominalisation, selon les recommandations mêmes du *Programme d'études de français*, ils parviennent à préciser dans leur esprit comment ils doivent effectuer les accords grammaticaux.

Par ce cheminement d'objectivation des relations grammaticales, les élèves ont l'occasion de formuler ou de s'approprier avec facilité ce qui constitue l'essentiel des accords grammaticaux à survenir d'un groupe de

mots à un autre, sur le plan de la phrase. Il ne leur reste plus, par la suite, qu'à nommer de façon appropriée, à l'aide d'un mot précis, chacune des cinq fonctions intergroupes susceptibles de constituer la phrase française, à savoir chacun des deux types de donneurs, le sujet et l'objet, chacun des deux types de receveurs, le verbe et l'attribut, de même que tout groupe indépendant qui n'est ni donneur ni receveur, à savoir le circonstant. Nous présentons ci-après chacune de ces cinq fonctions grammaticales et nous en donnons une définition fonctionnelle.

1.1 Les donneurs et les receveurs

En identifiant les donneurs présents dans les énoncés «*Luc les trouve bonnes aujourd'hui.*» et «*Nous le trouvons bon aujourd'hui.*», l'élève constate des différences : les donneurs *Luc* et *Nous* transmettent leur nombre et leur personne respectivement à *trouve* et à *trouvons* alors que les donneurs *les* et *le* transmettent leur genre et leur nombre à leur propre receveur, soit à *bonnes* et à *bon*. Après avoir observé plusieurs exemples, l'élève ressent le besoin de nommer différemment ces deux types de donneurs. C'est au maître qu'il revient alors de suggérer à l'élève les mots appropriés et communément admis : dans le premier cas, il s'agit de donneurs *sujets* et dans le second cas, ce sont des donneurs *objets*.

1.1.1 Le donneur sujet et ses caractéristiques

L'enseignement habituel vise à ce que l'élève identifie rapidement le sujet. À cette fin, il met à sa disposition les questions «Qu'est-ce qui?» et «Qui est-ce qui?». Ce souci d'efficacité est fort louable, mais il n'a, semble-t-il, d'impact qu'à court terme, car il s'agit là d'un procédé qui sert davantage la compréhension de texte que la réflexion grammaticale. De fait, cette sorte de questionnement correspond à un procédé tellement artificiel que même après l'avoir utilisé pendant plusieurs années, les scripteurs n'arrivent pas à répondre adéquatement à ces questions lorsqu'ils en ont vraiment besoin pour établir à bon escient les accords grammaticaux les plus difficiles. Pour être efficace, la réflexion grammaticale doit plutôt être axée directement sur les éléments en cause dans la relation morphosyntaxique. C'est du moins ce que démontrent les études que nous menons présentement auprès des étudiants des ordres collégial et universitaire (Roy et collaborateurs, 1991). Pour nous, l'établissement des relations grammaticales doit découler de l'observation, c'est-à-dire de la manipulation et de l'analyse des éléments langagiers en présence.

Comme élément d'un contexte, le donneur *sujet* est porteur de trois caractéristiques : le genre, le nombre et la personne, qu'il transmet par

groupe de deux, soit à un receveur *verbe* (V), soit à un receveur *attribut* (A) et/ou à un receveur *participe passé* (P), s'il y a lieu.

- Louise vit heureuse.

  3e p. f. s. 3e p. s. f. s.

- (Mes chères amies), vivez heureuses.

  (groupe en apostrophe) 2e p. p. f. p.

- Tous sont revenus sains et saufs.

  3e p. m. p. 3e p. p. m. p. m. p.
  S X(V) P A

Pour nous, il importe que, chaque fois qu'il y a lieu, l'élève identifie ces trois caractéristiques et qu'il précise ensuite lesquelles sont transmises au receveur *verbe* (V) ou à l'auxiliaire (X) et lesquelles le sont au receveur *attribut* (A) et/ou, dans certains cas en relation avec des règles précises, au receveur *participe passé* (P).

Dans son contexte, le donneur *sujet* correspond au terme (mot, groupe de mots, récepteur non nommé mais directement visé par l'émetteur) remplaçable, directement ou après changement de personne, par un identificateur *sujet* assuré, tels *je*, *tu*, *il*, *ils*, *on*.

- Louise et son frère vivent craintifs.
  (Ils)

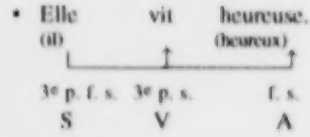
  3e p. m. p. 3e p. p. m. p.

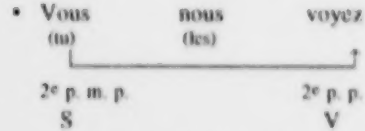
- (Mes chères amies), vivez heureuses.
  (Vous)

  (groupe en apostrophe) 2e p. p. f. p.

Il faut souligner à nouveau la nécessité pour l'élève de préciser les trois caractéristiques qu'a un pronom identificateur dans le contexte où il se trouve; par exemple, le pronom *je* indique toujours la première personne du singulier, mais il est féminin ou masculin selon le terme qu'il remplace : *« Je suis intéressée, dit Marie. » / « Je suis intéressé, dit Paul. »* En français, seuls les pronoms *je*, *tu*, *il*, *ils*, *on* permettent d'identifier à coup sûr un donneur *sujet* ; ceci veut dire qu'en présence d'un autre pronom (*elle*, *elles*,

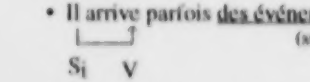
nous, *vous*, etc.), il faut chaque fois vérifier s'il est donneur *sujet* en le remplaçant par l'un ou l'autre des pronoms identificateurs de cette fonction.





À cette façon générale d'aborder et de résoudre les relations donneur *sujet* → receveur *verbe* ou donneur *sujet* → receveur *attribut* ou *participe passé* s'ajoutent deux cas particuliers, à savoir celui du donneur *sujet* impersonnel (S_i) et celui du donneur *sujet* «on».

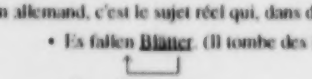
— Le donneur *sujet* impersonnel (S_i) a priorité, en français, sur le sujet réel relativement à l'accord du receveur *verbe*.



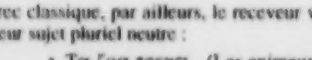
D'autres langues offrent aussi des particularités pour l'accord «donneur *sujet* impersonnel» → receveur *verbe* et quant à l'accord du verbe avec le sujet[2].

---

2 En allemand, c'est le sujet réel qui, dans de tels contextes, régit l'accord verbal :

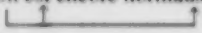


En grec classique, par ailleurs, le receveur verbe demeure au singulier en présence d'un donneur sujet pluriel neutre :



— Le donneur *sujet* «on» laisse au singulier le receveur *verbe*, mais il transmet au receveur *attribut* ou au receveur *participe passé* le genre et le nombre des mots dont il tient la place.

• On est encore normaux, disent cette femme et son mari.



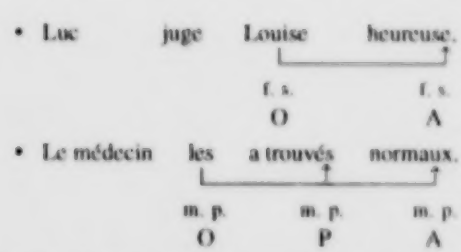
S V A

Ces particularités du donneur *sujet* doivent faire l'objet d'observation dès le primaire, car elles sont nécessaires à la maîtrise orthographique de plusieurs éléments fréquents, tels *il faut, il pleut, il paraît que, il semble que*, etc. et à l'identification exacte des divers personnages ou groupes de personnages présents dans une situation donnée. De même que deux filles doivent dire et écrire «On est heureuses.» à cause de la présence de la variation orale [ørø]/[ørøz], de même elles doivent faire l'accord à l'écrit, dans «On est dévouées et fières de l'être.», même si à l'oral, la forme masculine est identique à celle du féminin. Trop souvent, on insiste tellement sur le fait que le donneur *sujet* «on» est singulier par rapport au receveur *verbe*, que cela induit les élèves en erreur par rapport à son influence sur les receveurs *attribut* et/ou *participe passé*.

1.1.2 Le donneur objet *et ses caractéristiques*

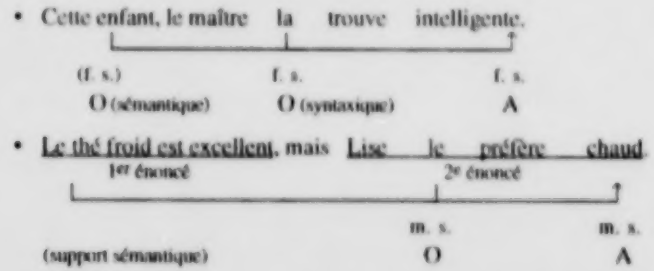
L'enseignement traditionnel amène l'élève à identifier le donneur *objet* à l'aide des questions «Qui?» et «Quoi?». Comme dans le cas du donneur *sujet*, ce procédé d'identification du donneur *objet* sert davantage à des fins de compréhension de texte qu'à des fins de réflexion grammaticale, car la réponse à l'une ou l'autre de ces questions peut être autre chose qu'un donneur *objet* comme dans la phrase «Le chat est (quoi?) un animal domestique». Encore une fois, cette façon de procéder est artificielle et ne permet pas à nombre de scripteurs d'établir à bon escient les accords grammaticaux qu'elle est censée contribuer à résoudre (Roy et collaborateurs, 1991). Comme dans le cas du donneur *sujet*, l'établissement des relations grammaticales relatives au donneur *objet* doit découler de l'observation, c'est-à-dire de la manipulation et de l'analyse des éléments langagiers en présence.

Comme donneur, l'*objet* est porteur de trois caractéristiques : le genre, le nombre et la personne; il ne transmet toutefois que le genre et le nombre, s'il y a lieu, à un receveur *attribut* (A) et/ou à un receveur *participe passé* (P).



Pour nous, il importe que, chaque fois que l'occasion se présente, l'élève identifie ces trois caractéristiques et qu'il précise ensuite lesquelles sont transmises au receveur *attribut* (A) et/ou au *participe passé* (P). Dans ce dernier cas, la transmission des caractéristiques de l'objet repose sur d'autres conditions, telle la position (précède ou suit) que le donneur occupe en contexte par rapport au receveur, qui ont été définies par Roy en 1977 dans *Contribution à l'analyse du syntagme verbal*, puis, au tout début des années 1980, appliquées à l'enseignement dans *Vers la maîtrise du français* et dans *Grammaire et enseignement de la grammaire*.

Dans son contexte, le donneur *objet* correspond au terme (mot, groupe de mots) remplacé par un identificateur *objet* ou remplaçable par un tel identificateur. Les identificateurs *objet* sont les pronoms *le*, *la*, *l'* et *les*, porteurs par eux-mêmes de genre et de nombre, qu'il ne faut pas confondre avec leurs homonymes, les déterminés *le*, *la*, *l'* et *les*, qui reçoivent le genre et le nombre du mot qu'ils accompagnent; nous y reviendrons.



Cette façon d'identifier le donneur *objet* fait appel au processus naturel de pronominalisation. En rendant l'élève conscient de ce que comprennent ces substitutions qu'il effectue fréquemment, il devient plus attentif aux échanges entre les mots; il distingue mieux les pronoms donneurs *le*, *la*, *l'* et *les* de leurs vis-à-vis les déterminés receveurs; il découvre aussi, comme nous

le verrons ci-après, que le pronom *le* n'est pas toujours masculin singulier. À l'usage, le recours à ce type de pronominalisation oriente plus facilement l'observation sur les caractéristiques de genre et de nombre des mots de même qu'il favorise l'identification précise du rôle contextuel que jouent certains pronoms polyvalents, tels *me*, *te*, *se*, *vous*, *nous*, etc.

- Luc te/*le* ou *la* voit heureux/heureuse.
- Luc te/*lui* parle.

En bref, le donneur *objet* correspond au terme remplacé ou remplaçable par *le*, *la*, *l'* et *les* (variables) devant le verbe; c'est aussi, s'il y a lieu, un donneur de genre et de nombre à l'attribut et, à certaines conditions, au participe passé.

1.1.3 Le receveur verbe *et ses caractéristiques*

Pour la majorité des maîtres et des élèves, le verbe est le mot qui fait l'action (*Le bourreau pend le condamné. Un bébé dort presque tout le jour.*) ou qui exprime l'état (*Une araignée pend à son fil. Le directeur semble préoccupé.*). Il faut admettre d'emblée que ces définitions sémantiques traditionnelles du verbe ne permettent guère à l'élève de comprendre ce qu'est un verbe, car plusieurs autres mots que le verbe expriment l'action ou l'état. Témoin de cela, la phrase suivante :

> «*La lecture* (action de lire) *de ce roman policier réjouit* (résultat de l'action de lire) *tous les lecteurs* (ceux qui font l'action de lire).»,

qui fait ressortir la difficulté d'amener les élèves à établir correctement les relations grammaticales à partir des définitions sémantiques habituelles que les grammaires mettent à leur disposition. Voilà pourquoi il faut définir le verbe à partir des relations grammaticales que ce groupe fonctionnel entretient avec les autres groupes de la phrase ou de l'énoncé et procéder à son identification par la manipulation des éléments langagiers contextuels.

Sur le plan syntaxique et comme groupe fonctionnel, le verbe est le terme qui gère la structure de la phrase; c'est le terme autour duquel prennent place les autres groupes fonctionnels d'une même phrase. Il faut bien distinguer ici que la fonction *verbe* se réalise habituellement sous la forme d'un receveur *verbe* conjugué, mais elle prend parfois d'autres formes telles celles qu'on retrouve dans les phrases suivantes; nous plaçons en italique le mot qui remplit la fonction *verbe* :

- À vingt ans, les *voici* instruits.
- *Attention* au chien méchant.

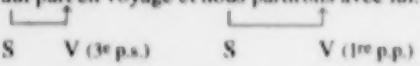
Quant au receveur *verbe* conjugué, il porte à lui seul, comme groupe fonctionnel, des caractéristiques de mode (indicatif, subjonctif, impératif ...) et de temps (présent, passé, futur ...); il peut être affecté d'une négation :

- Paul va à Paris; n'allez pas avec lui.
  indicatif présent positif — impératif présent négatif

Extérieurement, le receveur *verbe* conjugué est formé d'un seul mot ou de plusieurs mots. Dans le premier cas, on peut l'appeler un univerbe; dans le second cas, on peut le nommer un pluriverbe.

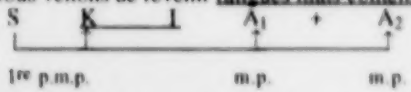
— Un univerbe comprend un radical et une terminaison; celle-ci indique le mode et le temps et reçoit le nombre et la personne du donneur *sujet* :

- Demain, Paul part en voyage et nous partirons avec lui.

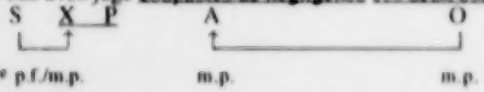


— Un pluriverbe comprend un mot verbe qui se présente comme infinitif ou comme participe passé. Le mot verbe *infinitif* (I) est précédé d'un coverbe (K); le mot verbe *participe passé* (P) est précédé d'un auxiliaire (X). Dans un pluriverbe, c'est le coverbe ou l'auxiliaire qui reçoit du donneur *sujet* le nombre et la personne, tandis que c'est l'infinitif qui gère l'organisation des autres groupes fonctionnels de la phrase.

- Nous venons de revenir fatigués mais contents[3].



- Vous avez jugé coupables de négligence ces deux conducteurs.



L'emploi d'un auxiliaire et d'un participe passé permet de rendre les variations de temps et de modes correspondant à ce qu'il est convenu d'appeler les temps composés : passé composé, plus-que-parfait, passé antérieur, futur antérieur, subjonctif passé, conditionnel passé, etc.

---

[3] Le souligné réunit les termes qui forment un même groupe fonctionnel. Dans le cas présent, il s'agit d'un receveur attribut (A) qui est formé de deux mots (A_1 et A_2).

L'emploi d'un coverbe et d'un infinitif permet d'exprimer, outre le passé récent (venir de + infinitif) et le futur proche (aller + infinitif), une gamme beaucoup plus étendue de modes et d'aspects dont voici quelques exemples à titre d'illustration.

Les modes	*Les aspects*
- On *peut* marcher. (possibilité)	- On *commence à* voir. (inchoatif)
- On *veut* parlementer. (volonté)	- On *est à* discuter. (duratif)
- On *doit* finir vivants. (obligation)	- On *finit de* peindre. (terminatif)
- On *hésite à* en parler. (doute)	- On *se hâte de* boire. (progressif)
- On *jure de* vaincre. (certitude)	- On *entre* se chauffer. (destinatif)
- On *espère* s'en sortir. (souhait)	- On *se borne à* attendre. (restrictif)

Sur le plan morphosyntaxique ou grammatical, le verbe est habituellement un receveur de nombre et de personne

— d'un sujet exprimé :

• Tes enfants (ils) grandissent : tu le vois bien.

1er énoncé		2e énoncé	
S	V	S	V
3e p.m.p.	3e p.p.	2e p.m/f.s.	2e p.s.

— d'un sujet implicite, c'est-à-dire présent dans le contexte :

• (Marie), viens avec moi; vivons heureuses, (dit Lise).

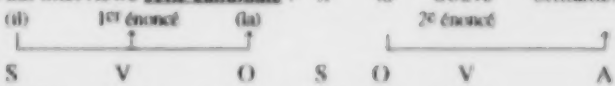
1er énoncé	2e énoncé	
V	V	A
2e p.s.	1re p.p.	f.p.

Ce dernier exemple permet d'observer qu'à l'impératif, le donneur *sujet* est si présent dans le contexte — c'est la personne même à qui on s'adresse — qu'il n'est pas nécessaire de le mentionner; l'émetteur peut tout au plus interpeller ou apostropher directement le récepteur : le mot ainsi mis en apostrophe indique le nombre du donneur *sujet*, mais il ne porte pas obligatoirement la même personne grammaticale.

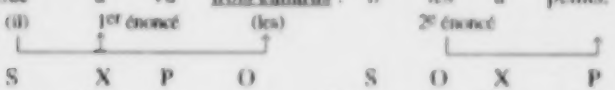
Comme groupe fonctionnel qui gère la structure de la phrase, la fonction *verbe* possède un rôle transverbal; elle sert ou peut servir d'intermédiaire entre un donneur et un receveur. En voici trois exemples.

— Entre un donneur *objet* et un attribut et/ou un participe passé (dans ce cas, il faut que le donneur objet précède le participe passé)

• Paul interviewe cette candidate : il la trouve brillante.

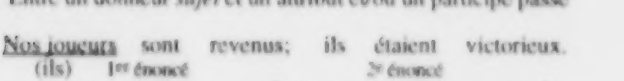


• Luc a vu trois canards : il les a peints.



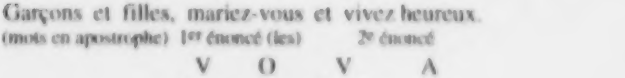
— Entre un donneur *sujet* et un attribut et/ou un participe passé

• Nos joueurs sont revenus; ils étaient victorieux.



— À l'impératif, entre le récepteur non nommé, mais directement visé par l'émetteur et un attribut

• Garçons et filles, mariez-vous et vivez heureux.

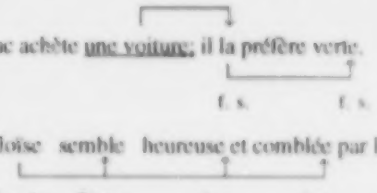


1.1.4 Le receveur attribut *et ses caractéristiques*

L'enseignement et, partant, l'apprentissage de ce qui concerne le groupe fonctionnel *attribut* figurent parmi ce qu'il y a de plus galvaudé en didactique de l'orthographe grammaticale. Premièrement, la fonction *attribut* est perçue comme la réponse à la question «Comment?» (*Le ciel est «comment?» nuageux.*). Comme cette question permet aussi d'identifier d'autres groupes fonctionnels, dont le circonstant de manière (*Les feuilles poussent «comment?» lentement.*), cela crée d'entrée de jeu la confusion chez les élèves du primaire, confusion qui persiste chez plusieurs élèves du secondaire de même que chez nombre d'étudiants des ordres supérieurs.

Deuxièmement, la fonction *attribut* est depuis longtemps enseignée comme se présentant avec une liste restreinte de verbes (*être, paraître, sembler, devenir, demeurer, rester, passer pour, avoir l'air,* etc.), liste dont le dernier terme, c'est-à-dire *etcætera,* s'avère le plus important. Cette façon de procéder dirige l'apprentissage sur la mémoire de l'élève alors que c'est l'établissement de relations grammaticales qui est en cause; elle lui demande de mémoriser une liste restreinte de verbes alors que la fonction *attribut* advient avec nombre d'autres verbes, plus d'une centaine (*Sa barbe* pousse *blanche. Paul* revient *heureux. Lise* part *contente,* etc.). Cette façon de procéder fausse la compréhension, car en axant l'attention de l'élève sur le verbe, c'est-à-dire sur le terme qui sert de catalyseur dans l'établissement de la relation grammaticale, elle éloigne sa réflexion des groupes fonctionnels qui établissent entre eux une relation grammaticale. Troisièmement, l'enseignement des relations grammaticales relatives à la fonction *attribut* demeure, pour ne pas dire toujours, partiel : il ne porte à proprement parler que sur les relations que la fonction *attribut* entretient avec le donneur *sujet,* laissant par le fait même de côté les relations qu'elle conserve avec le donneur *objet.* Ceci étant posé, voici maintenant ce que préconise l'approche *donneur → receveur* pour amener les élèves à comprendre les relations grammaticales qui lient les donneurs *objet* ou *sujet* à un receveur *attribut,* car en définitive, la maîtrise de l'orthographe grammaticale par l'élève exige aussi de sa part qu'il établisse correctement les accords de ce type.

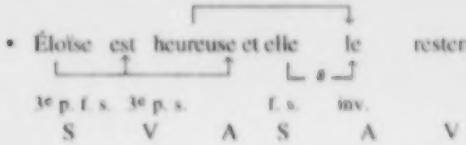
Considéré en contexte, le receveur *attribut* est le terme qui prend ou reçoit, par l'intermédiaire d'une fonction *verbe*, les caractéristiques de genre et de nombre d'un donneur *objet* ou celles d'un donneur *sujet* :



En classant plusieurs exemples qui présentent ce type de relations grammaticales, le maître et les élèves constatent que le donneur *objet* a préséance sur le donneur *sujet.* En effet, dans les phrases qui contiennent les deux donneurs, c'est généralement le donneur *objet* qui transmet le genre et le nombre au receveur *attribut;* par ricochet, le donneur *sujet* ne

transmet le genre et le nombre au receveur *attribut* que dans les phrases qui ne comportent pas de donneur *objet*. Il importe de se sensibiliser à cette priorité du donneur *objet* sur le donneur *sujet* dans les relations que ces donneurs entretiennent avec le receveur *attribut*, car à peu de chose près, il en est de même quand il s'agit de l'accord des participes passés.

Mentionnons en dernier lieu que le pronom qui remplace une fonction *attribut* demeure invariable de genre et de nombre, car comme groupe receveur, l'attribut ne peut transmettre ses propres caractéristiques; en conséquence, le pronom qui tient la place d'un receveur *attribut* ne porte ni le genre ni le nombre de son donneur *sujet* :



Qu'il nous soit permis, pour conclure cette présentation des caractéristiques du receveur *attribut*, de souligner le net avantage de l'approche *donneur → receveur* sur l'approche traditionnelle, car elle permet à chacun de comprendre en contexte et par la manipulation des éléments langagiers comment accomplir chaque accord au lieu de recourir à des questions, à la mémorisation de listes plus ou moins exhaustives ou encore à divers autres artifices. C'est d'ailleurs ce type d'échanges grammaticaux transverbal qui sert aussi de fondement ou de modèle à l'accord des participes passés.

1.1.5 Le receveur participe passé *et ses caractéristiques*

Si l'on se réfère à la grammaire traditionnelle, l'accord du participe passé fait appel à une quantité plutôt imposante de règles qui s'appuient en priorité sur le type d'auxiliaire («être» ou «avoir») qui précède ledit participe. Cette subdivision entraîne, pour l'auxiliaire «être», la prolifération des règles relatives à l'accord des participes passés des verbes pronominaux. Toujours selon la grammaire traditionnelle, doivent être également prises en considération, selon le cas, la présence ou l'absence d'un groupe objet, la place de ce groupe par rapport au participe passé ainsi que la présence ou non d'un infinitif après le participe passé. Cette approche ne s'appuie guère sur les acquis de l'élève ou de l'étudiant, car elle oriente sa réflexion sur des notions nouvelles, c'est-à-dire sur des notions qui ne servent qu'à résoudre l'accord des participes passés. En bout de piste, elle

dépasse même l'entendement de la plupart de gens (de langue française) qui doivent se référer constamment à des listes d'exceptions que présentent les grammaires ou les ouvrages spécialisés.

Par ailleurs, considérées dans l'optique de l'approche *donneur → receveur*, les relations grammaticales relatives à l'accord des participes passés sont soumises, à peu de choses près, aux mêmes lois ou aux mêmes forces qui régissent les accords intergroupes de genre et de nombre, c'est-à-dire ceux de l'attribut de l'objet et de l'attribut du sujet. Comme l'accord de l'attribut, celui du participe passé présuppose l'identification des donneurs *objet* et *sujet* — le premier ayant préséance sur le second. Dans certains cas, il faut aussi tenir compte de la place (avant/après) du donneur par rapport à celle du receveur, du terme qui précède le participe (auxiliaire «être» ou «avoir») et de la présence ou non d'un infinitif après le participe. Dans cette optique, résoudre à bon escient l'accord du participe passé repose d'abord et avant tout sur l'observation des mots en présence dans un contexte donné. Selon Roy (1977), il existe à cet égard deux grands contextes dans lesquels prend place l'accord du participe passé. Il s'agit du participe passé (P) suivi d'un infinitif (I) et du participe passé non suivi d'un infinitif.

- Élise a *laissé* courir ses chiens. (P → I)
- Loïc a perdu ses gants neufs. (P)

Dans les contextes où le participe passé est non suivi d'un infinitif, l'accord du participe est régi d'abord et avant tout par la présence ou l'absence d'un donneur *objet*. Si le contexte ne comporte pas de donneur *objet*, intervient alors, et alors seulement, le type d'auxiliaire («être» ou «avoir»). Cela veut dire qu'il faut d'abord situer dans son contexte (suivi ou non d'un infinitif) l'accord d'un participe passé; ensuite, on examine selon une procédure simple, mais précise, quels sont les autres éléments du contexte susceptibles d'en déterminer l'accord ou l'invariabilité. Nous reprenons maintenant cette description «entonnoir» en commençant par l'accord du participe passé non suivi d'un infinitif pour terminer par les cas où il est suivi d'un infinitif.

1.1.5.1 Accord des participes passés non suivis d'un infinitif

Dans ce type de contextes (participe passé non suivi d'un infinitif), le participe passé, qu'il soit conjugué avec l'auxiliaire «être» ou avec l'auxiliaire «avoir», peut être accompagné d'un donneur *objet* ou être employé sans donneur *objet* :

- Paul a *fui* **la ville** pour toujours. (avec *objet*, avec «avoir»)
- La grêle a *nui* aux récoltes, cet été. (sans *objet*, avec «avoir»)
- Tous se sont *lavé* **les mains**. (avec *objet*, avec «être»)
- Ces gens sont *partis* à l'aventure. (sans *objet*, avec «être»)

1er cas — Le participe passé accompagné d'un donneur *objet*

Dans les contextes où le participe passé est accompagné d'un donneur *objet*, le donneur *objet* qui précède le participe lui transmet ses caractéristiques de genre et de nombre :

- **Votre ville**, Paul l'a *fuie* pour toujours. (*Objet* précède, avec «avoir»)
- Telle est la route **qu'**ils se sont *tracée*. (*Objet* précède, avec «être»)

mais il le laisse invariable, s'il suit le participe :

- Paul a *fui* **votre ville** pour toujours. (*Objet* suit, avec «avoir»)
- Ces enfants se sont *vu* **le visage** dans l'eau. (*Objet* suit, avec «être»)

2e cas — Le participe passé non accompagné d'un donneur *objet*

Dans les contextes où un participe passé sans donneur *objet* est conjugué avec l'auxiliaire «être» (non remplaçable par «avoir»), le donneur *sujet* lui transmet ses caractéristiques de genre et de nombre :

- Ces vacanciers sont *partis* à l'aventure. (auxiliaire «être»)
- Les filles se sont *aperçues* de l'erreur. («être» non remplaçable)

mais il le laisse invariable, si le participe passé est accompagné de l'auxiliaire «avoir» ou de l'auxiliaire «être» remplaçable par l'auxiliaire «avoir» :

- Ces vacanciers ont *marché* tout le jour. (auxiliaire «avoir»)
- Ces joueurs se sont *nui* (leur ont nui) hier. («être» remplaçable)

Une unique exception, pourtant, le participe passé du verbe «se rire de» qui reste toujours invariable : «Plusieurs se sont ri de ses amours insensées.»

1.1.5.2 Accord des participes passés suivis d'un infinitif

Comme l'a démontré Roy (1977), l'accord des participes passés suivis d'un infinitif comporte aussi l'opposition binaire simple «variabilité/invariabilité». La variabilité des participes passés suivis d'un infinitif

concerne ceux qui sont conjugués avec l'auxiliaire «être» non remplaçable par l'auxiliaire «avoir» : dans ce cas, le participe passé reçoit le genre et le nombre de son donneur *sujet* :

- Perrette **est** *allée* chercher du lait. (auxiliaire «être»)
- Elle **s'est** *hâtée* de revenir de la ville. («être» non remplaçable)

En toute rigueur, tous les autres participes passés suivis d'un infinitif devraient être affectés de l'invariabilité, du seul fait qu'ils ne peuvent régir un donneur *objet*. En effet, lorsqu'il y a un donneur dans leur entourage, ce donneur est soit objet de l'infinitif, soit sujet de l'infinitif:

- Ces arbres, Paul les a *laissé* abattre. («les» objet d'«abattre»)
- Ses arbres, Julie les a *laissé* pousser. («les» sujet de «pousser»)

de sorte que s'il n'y a pas de donneur au participe passé, ce même participe ne peut être receveur; partant, il devrait toujours rester invariable.

Malheureusement, comme l'objet de l'infinitif et le sujet de l'infinitif peuvent tous deux, dans ces contextes, être remplacés par les mêmes pronoms ou presque (*le, la, l', les* pour l'objet de l'infinitif et *le, la, l', les, lui, leur*, pour le sujet de l'infinitif), il s'est créé une grande confusion : plus d'un a été enclin à penser que dans «Ses arbres, Julie les a laissé pousser.», le pronom «les» est à la fois objet de «laissé» et sujet de «pousser». Cela a conduit les usagers (écrivains, grammairiens, etc.) à faire accorder le participe passé suivi d'un infinitif lorsque ce participe est précédé d'un groupe qui peut être interprété à la fois comme objet du participe et comme sujet de l'infinitif. Pour bien saisir la difficulté, examinons les paires d'exemples que voici :

- Ces amateurs, tous les ont *vus* chasser la bernache.
- Ces gens riches, tous les ont *vu* accabler par le malheur.

- Les insectes, tous les ont *vus* dévaster la moisson.
- Ces conifères, tous les ont *vu* terrasser par la foudre.

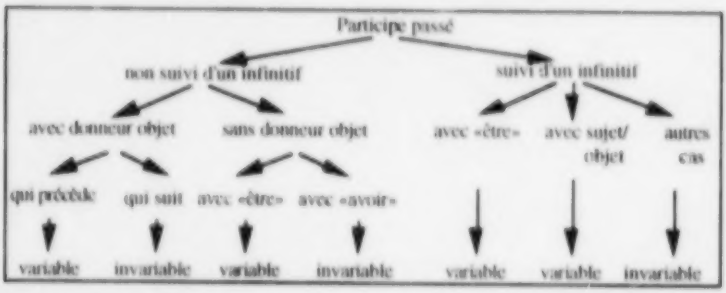
Dans le premier exemple de chaque paire, le pronom «les» peut être considéré simultanément comme objet de «vu» et sujet de «chasser» ou de «dévaster», les groupes «la bernache» et «la moisson» étant respectivement objets de «chasser» et de «dévaster» : le participe «vus» reçoit le genre et le nombre de «les». Dans les seconds exemples, le terme «le malheur» est sujet d'«accabler» et le groupe «la foudre», sujet de «terrasser», alors que

les pronoms «les» sont l'un, objet d'«accabler» et l'autre, objet de «terrasser» : le participe «vu», qui n'a pas d'objet, doit rester invariable.

Pour se rendre compte de la fonction de chaque groupe, il suffit de remplacer les noms par des pronoms, étant entendu que le donneur objet prend la forme de *«le, la, l', les»* et se place devant l'infinitif :

- La bernache, ces amateurs, tous les ont vus la chasser.
- La moisson, les insectes, tous les ont *vus* la dévaster.
- Ces gens riches, tous ont vu le malheur les accabler.
- Ces conifères, tous ont *vu* la foudre les terrasser.

En définitive, l'approche *donneur → receveur* prend appui sur l'observation du contexte pour résoudre l'accord des participes passés; elle fait appel aux éléments d'ordre grammatical que l'élève a eu l'occasion de s'approprier antérieurement et qu'il doit sans cesse manipuler pour établir à bon escient les autres accords grammaticaux intergroupes; elle réduit à bien peu les cas d'accord des participes passés qu'elle intègre, comme naturellement, dans un jeu d'oppositions binaires dont voici l'illustration.



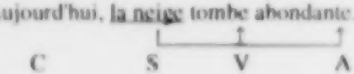
Voilà les groupes fonctionnels de base dans lesquels s'établissent les relations grammaticales, relations dont les marques orales ou visuelles et orales forment une partie de ce qu'il est convenu d'appeler les variations morphosyntaxiques. Nous en avons présenté l'agencement ou l'organisation selon l'approche *donneur → receveur*, car nous croyons que pour faciliter à l'élève l'appropriation de l'orthographe grammaticale, il importe de l'amener graduellement et en cohérence à situer ce qu'il acquiert par rapport à ses acquis.

1.2 Le groupe indépendant, le circonstant

Les programmes d'études de français, ceux de l'ordre secondaire en particulier, rattachent l'enseignement de la notion de compléments circonstanciels à l'apprentissage de la grammaire. Selon nous, mis à part leur mobilité syntaxique qui permet de provoquer des effets de style, ces groupes fonctionnels ne sont objet d'étude que sur le plan sémantique. En effet, il nous semble évident que, quand un élève répond à des questions telles *où?*, *quand?*, *comment?*, *pourquoi?*, *à qui?*, *de qui?*, etc., il situe davantage sa réflexion selon ce qui relève de la compréhension de texte que par rapport à la connaissance de ce qui est grammatical à proprement parler. Cela signifie qu'il vaudrait sans doute mieux situer l'étude des circonstants en compréhension de texte, c'est-à-dire par rapport à leur répercussion sémantique, comparant à cet égard leur place dans la phrase avec leur impact stylistique, qu'en grammaire à l'aide de questions de premier niveau.

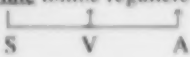
Sur le plan morphosyntaxique ou relationnel, le *circonstant* (C) est un groupe fonctionnel indépendant; il n'est ni donneur ni receveur par rapport aux autres groupes fonctionnels de la phrase.

- Aujourd'hui, la neige tombe abondante.



Sur le plan syntaxique, certains circonstants peuvent être placés à différents endroits (début, milieu, fin) dans la phrase; grâce à sa mobilité, ce groupe permet, à l'occasion, de ménager des effets d'ordre stylistique.

- La pluie tombe régulière, aujourd'hui.



Sur le plan sémantique, il faut se méfier encore une fois des mauvais effets de l'apprentissage par cœur. Par exemple, si, comme circonstant, «hier» ne peut accompagner qu'un passé, «*Paul a vu Lise hier.*», il en est autrement du mot «aujourd'hui» qui, comme circonstant, accompagne aussi bien un passé et un présent qu'un futur «*Tu as quitté aujourd'hui. / Tu quittes aujourd'hui. / Tu quitteras aujourd'hui.*».

Dans l'approche *donneur → receveur*, le groupe circonstant inclut les groupes que la grammaire traditionnelle nomme des compléments circonstanciels et ceux qu'elle appelle des compléments d'objet indirect, car ces

derniers groupes ne peuvent transmettre leurs caractéristiques de genre et de nombre à d'autres groupes de la phrase. Comme les circonstants, ce sont des groupes indépendants.

- Ce matin, Lise leur a parlé de ses projets, puis elle les a remerciés.

C S C X Y C → S O X P

Ce dernier exemple fait aussi ressortir qu'une phrase peut compter plusieurs groupes fonctionnels *circonstants*; cela découle du fait que, sur le plan morphosyntaxique, ces groupes fonctionnels sont indépendants entre eux et indépendants des autres groupes, chaque groupe formant en quelque sorte une petite unité plus ou moins autonome syntaxiquement.

2. Les relations intragroupes

Ce que la grammaire scolaire propose aux élèves pour les aider à comprendre l'organisation syntaxique et les relations morphosyntaxiques susceptibles de survenir à l'intérieur des divers groupes fonctionnels autres que la fonction *verbe* relève davantage d'une réflexion sémantique analogue à celle qu'on utilise pour l'analyse de texte que d'une réflexion proprement grammaticale. Dans cette perspective, il faut reconnaître que l'enseignement des notions d'«article» et d'adjectif, tels les possessifs, les démonstratifs, les indéfinis, les numéraux, les relatifs, les interrogatifs et les qualificatifs, s'identifie à tort à celui de la grammaire, car les termes qui sous-tendent chacune de ces catégories présentent dans leurs groupes respectifs des caractéristiques syntaxiques et morphosyntaxiques communes.

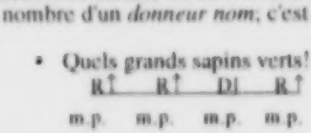
En effet, sur le plan syntaxique, les mots des sept premières sous-catégories précèdent habituellement le nom, alors que, selon des règles d'équilibre intragroupal d'usage, les qualificatifs peuvent précéder ou suivre le nom. Sur le plan syntaxique toujours, les mots de certaines sous-catégories, tels les articles, les possessifs, les démonstratifs, s'excluent les uns les autres (*Les/ces/ses* enfants), mais ils sont cumulables avec les mots d'autres sous-catégories (*ces quelques excellents* vins *français et italiens*). Se rendant compte des similitudes grammaticales qui unissent ces sous-catégories de mots, les grammairiens contemporains ont regroupé sous l'étiquette de «déterminants» les mots des sept premières sous-catégories et ils ont conservé l'étiquette de «qualificatifs» pour les autres. Malheureusement, cela n'a contribué à simplifier l'enseignement et l'apprentissage qu'en apparence et pour bien peu de temps. D'une part, le *Programme d'études de français au primaire* (1979) adopte la terminologie «déterminant» /

«qualificatif», mais les *Programmes d'études de français au secondaire* reviennent à l'enseignement des sous-catégories de déterminants. D'autre part, le mot «déterminant», tel qu'il est employé dans le contexte scolaire, porte en lui-même sa propre contradiction, car on attribue à ce terme des caractéristiques d'ordre g ammatical qu'il ne peut avoir, car le mot «déterminant» signifie *«qui précise le sens de ...»*. Autour d'un mot, plusieurs déterminants peuvent s'allier pour en limiter ou en circonscrire le sens; c'est l'effet «tous pour un» (Roy, 1983) :

• Trois grands sapins verts ≠ • Des sapins

C'est ainsi que par le recours au terme «déterminant», la réflexion demeure sur le plan de la compréhension de texte; elle n'est pas grammaticale à proprement parler.

Sur le plan grammatical, les groupes fonctionnels *sujet*, *objet* et *circonstant* sont habituellement constitués d'un terme central qui transmet ses caractéristiques de genre et de nombre à un ou à plus d'un autre terme du groupe. Le terme central est un *donneur nom* et les autres termes qui s'y rattachent directement sont des *receveurs déterminés*. Un déterminé est un terme *«qui est influencé formellement par ...»* Ainsi, dans un groupe fonctionnel donné, les *déterminés* sont les termes qui reçoivent le genre et le nombre d'un *donneur nom*; c'est l'effet «un pour tous» (Roy, 1983) :



Il importe de préciser, à partir de ces deux exemples, ce qui distingue l'approche *donneur → receveur* d'autres approches quant à l'organisation des relations intragroupes. Dans l'approche *donneur → receveur*, l'influence morphosyntaxique va d'un donneur central vers des receveurs satellites; cela signifie que les marques du genre et du nombre appartiennent d'abord et avant tout à ce donneur qui les transmet à son ou à ses receveurs. Pour le genre, on admet cela assez facilement du fait que le genre est établi par l'usage pour la plupart des mots : cela fait partie de l'arbitraire de la langue. Pour le nombre, on serait d'abord enclin à penser, comme le font bien des gens, qu'il est indiqué à l'aide de déterminants tels *les*, *mes*, *vos*, etc. qui bénéficient d'un support oral. Mais si telle était la réalité, que ferait-on en l'absence de ces petits mots, comme cela advient dans les exemples précédents?

Selon l'approche *donneur → receveur*, le nombre appartient au contexte, c'est-à-dire à la réalité même des choses. C'est là que tout émetteur, qu'il soit locuteur ou scripteur, repère et choisit des donneurs singulier ou pluriel qu'il précise (plan sémantique = les déterminants) ensuite à l'aide de mots qui en reçoivent le genre et le nombre (plan morphosyntaxique = les déterminés). Sur le plan de l'enseignement de l'orthographe grammaticale, cela fait ressortir la nécessité d'orienter la réflexion de l'élève sur les caractéristiques de genre et de nombre des donneurs qu'il sélectionne, au lieu de lui dire : «Regarde, tu as "les" devant; mets le pluriel.», comme s'il pouvait écrire de même façon «Voici les *portes* neuves!» et «*le* les *porte* chez le détaillant.». En définitive, le genre et le nombre sont portés et transmis par le donneur; le genre et le nombre reçus par les déterminés jouent en quelque sorte, pour le récepteur, qu'il soit auditeur ou lecteur, une fonction de rappel.

Synthèse

Telles sont à proprement parler les caractéristiques principales de l'approche *donneur → receveur*. Elles concernent les échanges grammaticaux susceptibles de se présenter dans toute phrase française. Situés sur deux plans, celui de la phrase et celui du groupe, ces échanges portent sur la transmission des marques morphosyntaxiques de genre, de nombre et de personne. Cette transmission se fait d'un donneur à un receveur. Les premiers sont le donneur *objet* et le donneur *sujet;* les deuxièmes sont le receveur *verbe* et le receveur *attribut*. Le donneur possède les trois caractéristiques; le receveur n'en reçoit que deux, ou le nombre et la personne pour le receveur *verbe*, ou le genre et le nombre pour le receveur *attribut* et le receveur *participe passé*. À ces fonctions intergroupes liées par des variations écrites ou orales s'ajoute une fonction intergroupe indépendante sur le plan morphosyntaxique; il s'agit du *circonstant*. Dans la phrase, le donneur précède habituellement le receveur; ceci devient même obligatoire lorsqu'il s'agit du receveur participe passé accompagné d'un donneur *objet*. Dans le groupe, le donneur occupe habituellement le centre et il transmet ses caractéristiques de genre et de nombre à un ou à plus d'un receveur qui le précède ou encore à un ou à plus d'un receveur qui le suit. Pour l'émetteur ou le scripteur, certaines caractéristiques des donneurs sont fixes ou stables pour plusieurs mots : c'est souvent le cas du genre et rarement celui du nombre; d'autres caractéristiques proviennent du contexte : c'est presque toujours le cas du nombre et assez souvent celui du genre.

Sur le plan didactique, l'approche *donneur → receveur*, qui vise à faciliter une meilleure appropriation de l'orthographe grammaticale par les

élèves du primaire et du secondaire, préconise un changement de mentalité «grammaticale» en profondeur; ce changement est susceptible de faire passer d'inconsciente (épilinguistique) à consciente (métalinguistique) (Lebrun 1990) la réflexion des élèves apprenants. À cette fin, il importe au premier chef d'axer l'apprentissage du fonctionnement grammatical sur la manipulation des éléments langagiers en présence. La pronominalisation s'avère ainsi un procédé naturel et beaucoup plus efficace pour identifier un donneur *sujet* ou pour repérer un donneur *objet* que le recours aux diverses questions préconisé par les grammaires scolaires. L'appropriation des relations intergroupes orientée sur les échanges morphosyntaxiques oraux et écrits conduit à une meilleure compréhension des relations grammaticales à distance, en particulier celles qui concernent la fonction *attribut*, et évite de surcharger la mémoire de listes inutiles de verbes. En définitive, l'approche *donneur → receveur* vise, par la simplification qu'elle apporte, à faciliter à l'élève l'organisation du savoir, dont parle Tochon (1990); c'est, pour le maître et ses élèves, une invitation à faire comprendre et à comprendre l'orthographe grammaticale à l'aide des éléments que la langue met elle-même naturellement à leur disposition. Cette démarche, qui fait appel à l'observation des relations grammaticales insérées, de façon plus ou moins consciente, dans le discours de tout locuteur, pour la diriger vers une utilisation consciente des mêmes relations, vise à ce que chacun s'approprie le système relationnel ou morphosyntaxique comme une construction qui prend appui sur ses propres acquis d'écoute et d'expression.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE MATÉRIEL D'EXPÉRIMENTATION

Pendant la décennie 1976-1986 qui a été dominée, sur le plan de la didactique du français, par l'influence du Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire, l'approche *donneur → receveur* a fait au Québec l'objet de nombreuses présentations et applications en classe de français, surtout au 2e cycle du primaire. À cette époque, plusieurs groupes d'enseignants, inscrits au PPMF de l'Université de Montréal et à celui de l'Université de Sherbrooke, ont conçu du matériel didactique tenant compte des principes de l'approche *donneur → receveur*, matériel qu'ils ont expérimenté par la suite avec leurs élèves. Bien que cette formation ait été perçue comme fort utile et qu'elle ait laissé des traces importantes, elle n'a pas eu, pour plusieurs raisons, toute l'influence escomptée. D'une part, c'était la période de gestation du *Programme d'études de français au primaire* de 1979 qui orientait nettement la didactique du français sur la communication et reléguait dans l'ombre tout apprentissage systématique de l'orthographe grammaticale. D'autre part, il n'existait pas à cette époque de documentation rendant accessible par l'écrit l'approche *donneur → receveur;* alors en phase de conception, elle était transmise verbalement aux équipes de professeurs chargés du perfectionnement des enseignants; ce n'est qu'au début des années 1980 que le document *Grammaire et enseignement de la grammaire* (Roy, 1981), rédigé à l'intention des chargés de cours, a vu le jour au Programme de perfectionnement des maîtres de français de l'Université de Sherbrooke. Il restait donc toutefois à vérifier avec les élèves eux-mêmes et de façon systématique la portée et les impacts de l'application de cette approche en classe de français. C'est à cette fin que, soutenus par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science du Québec, nous avons conçu et réalisé un matériel d'expérimentation dont voici les caractéristiques les plus importantes.

Comme les éléments d'enseignement et d'apprentissage visés par l'approche *donneur → receveur* portent sur les relations grammaticales de genre, de nombre et de personne et que le *Programme d'études de français* situe surtout au 2e cycle du primaire l'appropriation de ces contenus grammaticaux par l'élève, nous avons déterminé que l'expérimentation se déroulerait simultanément aux trois degrés du 2e cycle du primaire. Par ailleurs, étant donné la quantité imposante des éléments d'enseignement en présence

et afin de réduire le temps global que les enseignants seraient appelés à consacrer à l'expérimentation, nous avons réparti de manière étanche les contenus d'apprentissage entre les trois degrés; cela, selon les indications du tableau suivant. Pour chaque degré, nous avons élaboré un matériel expérimental présenté sous la forme de fascicules.

Répartition des contenus d'enseignement

4e année	5e année	6e année
le présent de l'indicatif (7 fascicules)	le genre et le nombre (6 fascicules)	les autres temps et modes (7 fascicules)

L'ensemble de ce matériel s'intitule *Les Sovac*. Le terme *Sovac* est à double titre un acronyme; il porte de ce fait une double signification. D'une part, il renvoie aux noms des personnages d'une famille, à savoir **S**ylvain, le père, **O**dile, la mère, **V**éronique, leur fillette, **A**lexandre, leur garçon, et **C**ayenne, le petit chien. D'autre part, le terme *Sovac* fait référence aux mots qui désignent les notions grammaticales à la base de l'approche *donneur → receveur*, à savoir le **S**ujet, l'**O**bjet, le **V**erbe, l'**A**ttribut et le **C**irconstant : les quatre premières représentent les fonctions grammaticales qui, sur le plan de la phrase, entretiennent entre elles des relations de genre et de nombre ou de nombre et de personne; la dernière représente la fonction qui, sur le plan de la phrase, reste indépendante.

1. L'appropriation du présent de l'indicatif en 4e année

La série de sept fascicules destinés aux élèves de 4e année porte principalement sur l'appropriation par l'élève des relations intergroupales inhérentes à l'emploi écrit des verbes au présent de l'indicatif. Un premier fascicule intitulé *Les Sovac se présentent* sert, comme son nom l'indique, à présenter la famille Sovac et le sens grammatical du mot Sovac. En réalité, il situe l'élève dans les contextes discursif et notionnel qui sous-tendront son apprentissage. Suivent six autres fascicules : *Les Sovac au présent «je», Les Sovac au présent «tu» Les Sovac au présent «il, elle, on», Les Sovac au présent «ils et elles», Les Sovac au présent «nous», Les Sovac au présent «vous»*; ils sont destinés à faire conscientiser à l'élève les principales embûches que comporte l'écriture des verbes au présent de l'indicatif.

Dans chaque fascicule, on procède premièrement à un rappel des cas fréquents mais irréguliers, tels *j'ai, je vais* et *je suis* pour le fascicule *Les Sovac au présent «je»*.

Véronique se présente à toi

Il y a des verbes que Véronique connaît bien et dont elle se sert très souvent pour parler ou écrire. Observe bien ceux qu'elle emploie ici pour se présenter à toi.

Moi, Véronique, je suis blonde; j'ai les yeux bleus;	j'ai des lunettes; je vais souvent à la piscine; je suis en 4e année.

À partir de ce bref portrait, on demande à l'élève d'identifier le petit mot que Véronique utilise pour parler d'elle-même, d'identifier chaque mot que ce pronom influence, de donner les caractéristiques de genre de nombre et de personne de ce petit mot ou pronom. C'est à cette phase que nous commençons à sensibiliser l'élève au fait que le donneur sujet possède trois caractéristiques grammaticales (genre, nombre et personne) alors que son receveur verbe n'en a que deux (le nombre et la personne).

Nous profitons également de cette première étape et de la suivante pour amener l'élève à prendre conscience de certaines particularités des donneurs, tel le fait que le donneur sujet «on» transmet la 3e personne du singulier au verbe (On part, mais on ne revient pas toujours.), alors que, s'il y a lieu, il influence le receveur attribut selon ses propres caractéristiques de genre et de nombre («Comme on est heureuses!», se disent Véro et sa mère.).

Deuxièmement, on présente l'écriture des verbes réguliers des premier et deuxième groupes et celle des verbes les plus fréquents et les plus réguliers du troisième groupe. On les fait relever avec leur donneur sujet; on les fait classer selon des diverses désinences verbales; on en fait identifier l'infinitif et enfin, on demande à l'élève de les utiliser dans des phrases semblables à celles du texte d'objectivation, tel celui que nous présentons au début de la page suivante.

Le monde de Véronique

Véronique te parle d'elle-même, de ce qu'elle aime le plus.

Ce que j'aime

Bonjour! Je viens te parler encore de moi; je veux te dire ce que j'aime. J'adore les animaux; je lis beaucoup de livres sur eux. Je possède un chien et je désire aussi une tortue et un perroquet. Je ris beaucoup lorsque Cayenne attrape le biscuit que je lui mets sur le nez. Je peux aussi lui demander de faire le mort. Je joue souvent avec lui à la campagne; il me suit partout. Je ressens beaucoup de joie à l'observer, surtout quand je le prends sur moi.

Troisièmement, afin de donner à l'élève l'occasion de s'approprier ce qu'il vient de voir, on l'invite à un réinvestissement en lui demandant de rédiger un petit texte.

À ton tour de te présenter

Fais ton portrait en te décrivant et en disant ce que tu aimes. Fais-le lire à un ami ou à une amie pour voir si on te reconnaît.

Je _____

_____

_____

_____

_____

_____

Cette rédaction est suivie de deux ou trois questions qui amènent l'élève à identifier les caractéristiques des donneurs sujets qu'il a utilisés et à percevoir l'influence qu'ils ont sur leurs receveurs verbes respectifs.

Quatrièmement, le matériel attire l'attention de l'élève sur les problèmes particuliers qui découlent de la présence d'un écran entre le sujet et le verbe. Pour faciliter à l'élève la compréhension de ce phénomène grammatical, nous faisons appel à diverses situations de la vie courante, telles «la haie mitoyenne», «les rideaux», etc.

Un peu comme les barreaux d'une cage

Les barreaux d'une cage d'oiseau empêchent cet animal d'être en liberté; ils forment aussi une sorte d'écran protecteur entre d'autres animaux et le volatile.

Parfois, il en est ainsi entre le donneur sujet **je** et son receveur verbe : des mots écrans viennent les séparer.

Trois petits amis

Les chiens, je les aime avec du caractère. Je les veux aussi curieux et assez dociles. Ces qualités, je les trouve chez Cayenne.

J'admire aussi ma tortue et mon perroquet. On m'a donné ces animaux en cadeau, l'année dernière, à mon anniversaire. Je laisse ma tortue dans l'aquarium et je la nourris chaque jour. Quant à mon perroquet, je lui enseigne quelques mots, mais j'arrive à peine à le faire parler. Ces trois petites bêtes, je les aime beaucoup et je prends soin d'elles du mieux que je peux.

À cette étape d'apprentissage, l'élève a d'abord l'occasion de relever côte à côte les contextes avec écran et ceux sans écran. On lui demande ensuite, pour les contextes avec écran, de remplacer le pronom par le mot dont il tient la place, ce qui a pour effet de rapprocher le donneur sujet de son receveur verbe et, partant, de faciliter l'accord grammatical. On procède enfin à un double réinvestissement : d'une part, on demande à l'élève de placer correctement en contexte des mots donnés [(*fête/fêtes*) Les _____ de Noël et de Pâques, je les _____ chaque année.]; d'autre part, à partir de mots donnés, on lui demande de composer des phrases comportant des pronoms écran.

Cinquièmement, on examine les difficultés propres à l'inversion du sujet, en particulier celles de l'interrogation. On illustre cette situation syntaxique à l'aide de plusieurs allégories, une pour chaque fascicule, telles «tirer ou pousser», «traction avant, traction arrière», etc.

Traction avant, traction arrière

Comme toi, Alexandre aime bien les automobiles; il sait que certains modèles ont les roues motrices à l'avant alors que d'autres sont des tractions arrière.

Il sait également que cela se produit aussi avec le donneur sujet : ce donneur précède habituellement le verbe, mais il peut le suivre dans certains cas.

Les activités suivantes vont te permettre de savoir quand le sujet précède le verbe et quand il suit le verbe.

a) Relève les groupes sujets/verbes des phrases suivantes. Classe-les selon l'ordre S→ V ou V← S.

— Véronique aime les chiens, mais aime-t-elle aussi les chats?
— Alexandre apprend le piano, mais apprend-il aussi la guitare?
— Sylvain va à l'épicerie, mais va-t-il aussi au dépanneur?
— Odile fait beaucoup de ventes, mais fait-elle aussi des profits?
— On visite les musées, mais visite-t-on aussi les églises?
— On est dévoué, mais est-on aussi utile?
— Sophie a une belle coiffure, mais a-t-elle aussi du charme?

Habituellement, les activités d'apprentissage relatives à cette notion comportent les phases d'observation, d'application sous forme d'exercices de complètement et de conclusion. Dans le cas présent, cela signifie que l'élève est sensibilisé à l'ajout simultané d'un «t» euphonique après les verbes terminés par «e» ou «a» dans le cas de l'inversion du sujet servant à poser une question. Il l'est aussi au fait que si le verbe se termine par une lettre consonne, il faut simplement relier verbe et pronom par un trait d'union (Part-il? Répond-elle? Vient-on?).

Sixièmement, chaque fascicule prend fin par un exercice de révision dont le titre est «UN PETIT RAPPEL». Il s'agit d'un texte à trous qui permet à l'élève de s'assurer qu'il s'est approprié convenablement les éléments grammaticaux visés. À titre d'exemple, voici le texte du fascicule «**je**».

Un petit rappel

Ce matin, Véronique pensait à ce qu'elle fait dès son lever. Malheureusement pour elle, plusieurs receveurs verbes sont demeurés à l'infinitif dans son esprit.

Réécris au présent chaque receveur verbe de son message.

Au réveil

Au printemps, je me (réveiller) à 6 h 30. Je (être) heureuse : j'(entendre) très clairement le chant des oiseaux pendant de longues minutes; puis je m' (étirer) et je (sortir) ensuite du lit; j'(enfiler) mes pantoufles, je (aller) à la salle de bains. Après un petit pipi, je (descendre) à la cuisine.

Là, j' (ouvrir) lentement la porte du réfrigérateur. Je (voir) le lait et le beurre; je les (prendre) et je les (apporter) sur la table. Je (revenir) ensuite vers l'armoire où je (trouver) plusieurs boîtes de céréales; je les (transporter) aussi sur la table. Ouf! je (pouvoir) enfin m'asseoir. Confortablement assise à ma place, je me (servir) un grand bol de céréales; je les (couvrir) de lait, mais je n'(ajouter) pas de sucre, car je les (aimer) naturelles. Quand j'(avoir) fini ce premier plat, je (retourner) à la cuisine où je me (faire) une rôtie bien foncée. Au déclic du grille-pain, je (saisir) la rôtie et je la (tenir) du bout des doigts jusqu'à la table. Là, j'(étendre) sur celle-ci un peu de beurre d'arachide sur lequel je (placer) une bonne tranche de fromage. Je (déguster) enfin cette nourrissante rôtie!

«Mais (être)-je bête?», me (dire)-je souvent. (avoir)-je encore oublié mon verre de jus d'orange ou (pouvoir)-je le boire plus tard, cet avant-midi?

Soulignons enfin deux caractéristiques du matériel d'expérimentation que nous avons conçu. Tout au long de ce matériel, nous procédons à l'observation des relations intergroupales telles *sujet → attribut* ou *objet → attribut*; de plus, quand l'occasion se présente, nous débordons, au bénéfice des élèves et des maîtres, le contenu même du *Programme d'études* de français au primaire, ce dont témoigne, entre autres, ce que nous avons mentionné au sujet du genre et du nombre contextuels du pronom «on».

2. L'appropriation du genre et du nombre en 5e année

En 5e année, le contenu du matériel d'expérimentation porte sur l'appropriation par l'élève des éléments en cause dans l'apprentissage des relations de genre et de nombre, tant dans le groupe fonctionnel que d'un groupe fonctionnel à l'autre. La démarche que nous préconisons accorde au donneur, habituellement le nom, son rôle premier de porteur des indices du genre et du nombre : le genre lui est souvent attribué de façon arbitraire, alors qu'il tire son nombre de la réalité même. C'est cette perspective remet en cause l'approche traditionnelle qui, parce qu'elle découle des habitudes ou des principes de lecture, en conduit plus d'un à prendre l'effet pour la cause. À notre avis, ce n'est pas parce qu'on met «la» ou «les» devant tel mot qu'il devient ou féminin ou pluriel, mais c'est parce que tel mot est féminin ou qu'il représente une réalité plurielle qu'on le fait précéder de «la» ou de «les». C'est dans cette perspective caractéristique du point de vue du scripteur qu'ont été préparés les six fascicules d'expérimentation portant sur l'apprentissage des variations de genre et de nombre. Un premier, plus général, traite des déterminants. Trois autres portent sur la maîtrise des accords de genre : parmi ceux-ci, un premier revoit les accords avec support oral; un deuxième aborde les accords sans support oral et un troisième est consacré aux particularités. Deux autres fascicules portent enfin sur les variations de nombre : un premier traite des cas généraux et un second, des particularités. Nous illustrons maintenant comment notre matériel d'expérimentation traduit pour les élèves et les maîtres nos préoccupations didactiques.

— *Distinguer le rôle contextuel de chaque mot*

Il nous est apparu de toute première nécessité d'amener les élèves à identifier le rôle ou la fonction d'un mot avant de lui en faire désigner la nature. Comme l'indiquait Jean-Marie Laurence, il y a plus de trente ans, «c'est généralement la fonction d'un mot qui détermine la nature du mot ou du groupe syntaxique». Comme «la fonction du mot se trouve dans le contexte», c'est sur le contexte qu'il faut attirer l'attention.

À cette fin, le premier fascicule, appelé *Les déterminants*, du matériel expérimental destiné aux élèves de 5e année présente le rôle de receveur qui caractérise les déterminants — nous aurions dû les appeler des déterminés, mais pour ne pas créer de confusion auprès des élèves, nous avons conservé le terme «déterminant» —; il amène les élèves à revoir les notions de genre et de nombre, à s'approprier le fonctionnement des relations grammaticales à l'intérieur des groupes ou des sous-groupes fonctionnels, enfin à réfléchir à l'influence de certains pronoms donneurs.

Choisir, ce n'est pas toujours facile!

Alexandre aurait besoin de ton aide pour trouver ce qu'il va offrir à son père pour son anniversaire. Dans le texte qui suit, il te raconte ce qu'il a vu au centre commercial. Mais faire un choix n'est pas toujours facile...

Un cadeau d'anniversaire

D'abord, je suis passé devant la librairie et j'ai remarqué les nouveautés du mois. J'ai vu un grand livre, **Les petits oiseaux d'Amérique du nord**. J'ai pensé que cela ferait plaisir à mon père.

Puis, je suis allé dans un grand magasin. Là, il y avait un sac pratique et résistant, avec des couleurs vives sur les côtés. J'ai été tenté de l'acheter.

Finalement, je me suis arrêté au rayon des vêtements. J'ai longuement regardé une belle chemise grise à manches longues, faite de pure laine. Je n'étais pas acheteur, à cause du prix.

Voilà! je suis revenu à la maison, bredouille...

Quelques questions guident les élèves dans leur réflexion; elles les conduisent à percevoir que souvent le genre est fixé d'avance (une table, un mur), même si parfois seul le contexte permet de le distinguer ([ʃɛrami], [kɛlbɔnele:v], etc.) et que le scripteur tire habituellement le nombre du contexte, c'est-à-dire de la réalité même.

Ce premier fascicule attire aussi, assez longuement, l'attention des élèves sur les rôles respectifs des receveurs *le, la, l', les* et des donneurs *le, la, l', les* qui constituent ce que nous appelons la série d'homophones la plus «pernicieuse» du français.

Des drôles de jumeaux

Véronique et Alexandre veulent se rendre au cinéma voir un film dont ils ont beaucoup entendu parler. Voici ce qu'en pense Monsieur Atout Vu, journaliste bien connu du monde de la radio.

Un film à ne pas manquer!

Chers auditeurs, chères auditrices, il me fait plaisir de vous accueillir à l'émission *Ce que j'ai vu pour vous*.

Cette semaine, il est question du film *Les malheurs de la mouffette blanche*. Amusant! Extraordinaire! Le film est très drôle et il ne faut surtout pas le manquer. Les blagues vont vous couper le souffle; mais, pour bien les comprendre, il faut suivre le déroulement de l'histoire.

La mouffette est au centre de l'action. On la voit mêlée à toutes sortes d'aventures; on la trouve tellement gentille. Mais attendez de voir l'endroit le plus drôle! Vous vous tordrez de rire.

Je ne vous en dis pas plus pour aujourd'hui; mais si vous avez envie de rire, rendez-vous sans tarder à votre cinéma préféré.

Qui sait? Peut-être réussirez-vous à l'apprivoiser, cette charmante petite bête!

Votre animateur, Atout Vu, qui vous dit au revoir et à la prochaine semaine!

Même si dès le début du primaire, la plupart des élèves maîtrisent l'orthographe des termes *le, la, l', les*, cela n'a guère d'incidence, d'une part, contrairement à ce qu'indiquent Préfontaine et Fortier (1990), sur leur connaissance du genre et du nombre des mots, ni, d'autre part, sur comment ils perçoivent les implications grammaticales de la présence de ces petits mots en contexte. De telles interprétations montrent qu'il y a lieu de s'arrêter un moment aux utilisations didactiques qu'il est fait de ces petits mots sur lesquels reposent souvent à tort nombre d'explications. Par exemple, lorsqu'un élève oublie l'«e» du féminin dans *la jolie robe* et qu'on lui dit de mettre le féminin à cause de la présence du «la», on attribue à ce «la» un rôle de donneur qu'il n'a pas... Que fera-t-il lorsqu'il devra écrire «Si tu la trouves, garde-la.»? Que fera-t-il encore en l'absence de ce déterminant, lorsqu'il aura à rédiger une affiche comme «JOLIES ROBES À VENDRE»? Ce dernier exemple illustre à juste titre que le genre et le nombre sont tous deux portés par le donneur nom qui les transmet à un ou à plus d'un receveur.

L'exploitation didactique préconisée dans le matériel d'expérimentation se déroule en ce sens : l'élève est appelé à séparer les contextes dans lesquels se trouvent les receveurs *le, la, l', les* de ceux qui comportent les donneurs *le, la, l', les*. Il a aussi l'occasion de remplacer les premiers par d'autres déterminants, tels *mon, ma, mes, ce, ces*, etc. et de s'apercevoir que pour remplacer les donneurs *le, la, l', les*, il lui faut revenir à la phrase initiale, comme dans «Je l'aide.» qui redevient «J'aide Marie.» ou «J'aide cette personne.». Il a enfin l'occasion de découvrir que les donneurs *le, la, l', les* peuvent transmettre leur genre et leur nombre à un receveur attribut (Ma soupe, je *la* mange *chaude*.), contrairement aux déterminants qui ne sont que des receveurs.

Somme toute, ces distinctions, en apparence inutiles sur le plan de la maîtrise de l'orthographe, s'avèrent fort essentielles pour résoudre à bon escient plusieurs problèmes d'ordre orthographique, dont celui des pronoms écrans, celui des contextes sans déterminants marqués en genre ou en nombre, ceux de l'accord de l'attribut de l'objet et du participe passé, etc.

— *L'appropriation du genre à l'écrit*

Le matériel d'expérimentation dédié à l'apprentissage des accords en genre va de l'oral à l'écrit, du plus simple au plus complexe; il compte trois petits cahiers dont les titres provisoires sont *Le genre 1*, *Le genre 2* et *Le genre 3*. Dans chaque fascicule, nous avons établi une répartition des éléments d'apprentissage qui tient compte des mots variables en genre, comme les relèvent les échelles de vocabulaire orthographique, auxquels nous en avons ajouté d'autres assez fréquents lors de la rédaction des textes destinés à être soumis à l'observation des élèves.

Le genre 1 amène les élèves à voir ou à revoir les accords de genre pour les mots réguliers qui présentent une variation orale du masculin au féminin {[ʃo]/[ʃod], [ʃtø]/[ʃtø:z], etc.}; il leur présente également deux séries de mots fréquents qui forment leur féminin par alternance lexicale, à savoir celle de la parenté {[papa]/[mamã], [frɛ:r]/[sœ:r], etc.} et celle des couples d'animaux de ferme {[kɔk]/[pul], [bɛlje]/[brɔbi], etc.}.

La chicane est prise

Alex et Véro sont victimes de leur curiosité. Ils sont allés dans le cabanon de leur père sans permission. Un gros coup de vent a refermé la porte derrière eux et elle s'est barrée. Pris au piège, Alex et Véro se chicanent.

Toi là, tu n'es qu'un...

Alex: C'est ta faute, niaiseuse! Maintenant, on ne peut plus sortir du cabanon.

Véro: Comment ça, de ma faute? C'est toi, épais, qui as voulu qu'on vienne fouiller dans le cabanon de papa. C'était ton idée, idiot!

Alex: Non, non! D'abord, c'est toi, fatigante, qui m'as donné l'idée de venir ici.

Véro: Menteur! Je voulais juste qu'on regarde par la fenêtre. Mais il a fallu que toi, grand curieux, tu m'entraînes ici, dans le cabanon.

Alex: Tais-toi donc, petite braillarde. Tu m'empêches de réfléchir. Je cherche un moyen de sortir d'ici, moi.

Véro: Si tu avais réfléchi avant, tu aurais pu bloquer la porte avec quelque chose. Ah! tu n'es pas brillant!

Alex: Si tu te crois si fine et si intelligente, trouves-en un moyen de sortir d'ici.

Véro: Tu m'énerves, Alex Sovac. En plus, tu es juste un gros empoisonneur, tiens. Je ne te parle plus.

Alex: Mauvaise! Méchante! Moi non plus, je ne te parle plus.

La lecture de ce texte fait voir que la variation de genre concerne tantôt un donneur nom, tantôt un receveur déterminant (qualificatif), et cela qu'ils soient situés en contact, comme [grand (R) curieux (D)], ou à distance,

Même si dès le début du primaire, la plupart des élèves maîtrisent l'orthographe des termes *le, la, l', les*, cela n'a guère d'incidence, d'une part, contrairement à ce qu'indiquent Préfontaine et Fortier (1990), sur leur connaissance du genre et du nombre des mots, ni, d'autre part, sur comment ils perçoivent les implications grammaticales de la présence de ces petits mots en contexte. De telles interprétations montrent qu'il y a lieu de s'arrêter un moment aux utilisations didactiques qu'il est fait de ces petits mots sur lesquels reposent souvent à tort nombre d'explications. Par exemple, lorsqu'un élève oublie l'«e» du féminin dans *la jolie robe* et qu'on lui dit de mettre le féminin à cause de la présence du «la», on attribue à ce «la» un rôle de donneur qu'il n'a pas... Que fera-t-il lorsqu'il devra écrire «Si tu la trouves, garde-la.»? Que fera-t-il encore en l'absence de ce déterminant, lorsqu'il aura à rédiger une affiche comme «JOLIES ROBES À VENDRE»? Ce dernier exemple illustre à juste titre que le genre et le nombre sont tous deux portés par le donneur nom qui les transmet à un ou à plus d'un receveur.

L'exploitation didactique préconisée dans le matériel d'expérimentation se déroule en ce sens : l'élève est appelé à séparer les contextes dans lesquels se trouvent les receveurs *le, la, l', les* de ceux qui comportent les donneurs *le, la, l', les*. Il a aussi l'occasion de remplacer les premiers par d'autres déterminants, tels *mon, ma, mes, ce, ces*, etc. et de s'apercevoir que pour remplacer les donneurs *le, la, l', les*, il lui faut revenir à la phrase initiale, comme dans «Je l'aide.» qui redevient «J'aide Marie.» ou «J'aide cette personne.». Il a enfin l'occasion de découvrir que les donneurs *le, la, l', les* peuvent transmettre leur genre et leur nombre à un receveur attribut (Ma soupe, je *la* mange *chaude*.), contrairement aux déterminants qui ne sont que des receveurs.

Somme toute, ces distinctions, en apparence inutiles sur le plan de la maîtrise de l'orthographe, s'avèrent fort essentielles pour résoudre à bon escient plusieurs problèmes d'ordre orthographique, dont celui des pronoms écrans, celui des contextes sans déterminants marqués en genre ou en nombre, ceux de l'accord de l'attribut de l'objet et du participe passé, etc.

— *L'appropriation du genre à l'écrit*

Le matériel d'expérimentation dédié à l'apprentissage des accords en genre va de l'oral à l'écrit, du plus simple au plus complexe; il compte trois petits cahiers dont les titres provisoires sont *Le genre 1*, *Le genre 2* et *Le genre 3*. Dans chaque fascicule, nous avons établi une répartition des éléments d'apprentissage qui tient compte des mots variables en genre, comme les relèvent les échelles de vocabulaire orthographique, auxquels nous en avons ajouté d'autres assez fréquents lors de la rédaction des textes destinés à être soumis à l'observation des élèves.

Le genre 1 amène les élèves à voir ou à revoir les accords de genre pour les mots réguliers qui présentent une variation orale du masculin au féminin {[ʃo]/[ʃod], [3tø]/[3tø:z], etc.}; il leur présente également deux séries de mots fréquents qui forment leur féminin par alternance lexicale, à savoir celle de la parenté {[papa]/[mamã], [frɛ:r]/[sœ:r], etc.} et celle des couples d'animaux de ferme {[kɔk]/[pul], [belje]/[brɔbi], etc.}.

La chicane est prise

Alex et Véro sont victimes de leur curiosité. Ils sont allés dans le cabanon de leur père sans permission. Un gros coup de vent a refermé la porte derrière eux et elle s'est barrée. Pris au piège, Alex et Véro se chicanent.

Toi là, tu n'es qu'un...

Alex: C'est ta faute, niaiseuse! Maintenant, on ne peut plus sortir du cabanon.

Véro: Comment ça, de ma faute? C'est toi, épais, qui as voulu qu'on vienne fouiller dans le cabanon de papa. C'était ton idée, idiot!

Alex: Non, non! D'abord, c'est toi, fatigante, qui m'as donné l'idée de venir ici.

Véro: Menteur! Je voulais juste qu'on regarde par la fenêtre. Mais il a fallu que toi, grand curieux, tu m'entraînes ici, dans le cabanon.

Alex: Tais-toi donc, petite braillarde. Tu m'empêches de réfléchir. Je cherche un moyen de sortir d'ici, moi.

Véro: Si tu avais réfléchi avant, tu aurais pu bloquer la porte avec quelque chose. Ah! tu n'es pas brillant!

Alex: Si tu te crois si fine et si intelligente, trouves-en un moyen de sortir d'ici.

Véro: Tu m'énerves, Alex Sovac. En plus, tu es juste un gros empoisonneur, tiens. Je ne te parle plus.

Alex: Mauvaise! Méchante! Moi non plus, je ne te parle plus.

La lecture de ce texte fait voir que la variation de genre concerne tantôt un donneur nom, tantôt un receveur déterminant (qualificatif), et cela qu'ils soient situés en contact, comme [grand (R) curieux (D)], ou à distance,

comme [Si tu te (D) crois si fine (R)]. Ce sont autant de points sur lesquels il faut attirer l'attention de l'élève si l'on veut qu'il prenne l'habitude d'établir correctement les deux types de relations grammaticales.

Le genre 2 vise l'appropriation par l'élève des accords de genre pour les mots réguliers qui ne présentent pas de support oral (*Quelle jolie* tulipe *noire*!) de même que l'identification du genre des mots qui ne varient formellement ni à l'oral, ni à l'écrit (*Qui* est *ton élève* le plus *aimable*?). Cela suffit déjà à illustrer que ce fascicule porte sur ce qui occasionne un très grand nombre d'erreurs orthographiques.

L'accident

Véro a eu un accident de bicyclette cet après-midi. Elle a été transportée en ambulance à l'hôpital. Ses parents attendent avec impatience les résultats des examens. Ils sont inquiets pour leur petite fille... Voici le médecin, Madame Cicatrice.

Véro en état de choc

Monsieur, Madame Sovac?

Bonjour, je suis le docteur Cicatrice. Je viens d'examiner Véronique. Elle va bien. Vous avez une fille remplie de courage. Sa santé générale est normale. Je lui ai donné un calmant concentré, car elle était encore étourdie et tendue.

Véronique est sans blessures majeures. Elle n'a aucune fracture; les radiographies sont claires sur ce point. Par contre, elle a subi un vrai choc. Sa jambe droite deviendra bleue, car elle a reçu un dur coup en tombant. Les égratignures sont banales. La coupure au menton est mineure et la cicatrice restera bien menue.

Je vous le répète, Monsieur et Madame Sovac, Véronique va bien. C'est une chance inouïe que ses blessures ne soient pas plus prononcées. Je garde votre fille sous surveillance médicale pour 24 heures. Vous pouvez aller la voir, elle est dans la chambre 3003.

Dans cet ensemble de mots variables à l'écrit se rangent des termes sans support oral fréquemment utilisés par les élèves, tels *cher/chère, fier/fière, net/nette*, etc., pour lesquels l'enseignement est souvent inexact, car les deux premiers sont à tort regroupés avec la série «*berger/bergère*» et le dernier, avec la série «*muet/muette*». Ce fascicule donne lieu également à des retours sur les relations grammaticales à distance et en contact.

Le genre 1 porte sur l'apprentissage des mots qui présentent des particularités écrites quant à leur variation de genre. À titre d'exemples, mentionnons des termes comme *doux, faux, roux, gentil, vieux, frais, grec, bas, long*, etc. ou qui appartiennent aux séries respectives de *bref/brève, nouveau/nouvelle, bon/bonne, tigre/tigresse, directeur/directrice*, etc.

Un hasard exceptionnel

Alex et Véro passent la fin de semaine chez leur grand-mère. Madame Blain, la voisine, vient voir les enfants. Elle est tout excitée.

Quatre + quatre = huit

Vous ne savez pas quoi, les enfants? Choupette et Roussette ont chatonné en même temps, il y a trois bonnes semaines déjà. Eh oui! Quelle histoire folle! Choupette, ma grosse chatte blanche, a eu quatre chatons, tous différents. Roussette, ma belle chatte rousse, en a eu quatre. Ils sont aussi très colorés.

Quelle histoire! Vous vous imaginez! Huit chatons! Huit! Oh! là! là! Qu'est-ce que je vais faire avec tous ces chats? Quoi? Vous voulez voir les chatons? Mais bien sûr! Venez. Ils sont dans ma vieille grange, bien au chaud dans la paille épaisse et molle.

Le matériel d'expérimentation permet en outre à l'élève d'observer plusieurs particularités orthographiques relatives au genre, dont celle des mots à trois formes, comme *vieux/vieil/vieille, beau/bel/belle*, etc. ou celle des accesseurs *mon, ton, son, l'*, etc. qui sont masculins ou féminins selon le genre de leur donneur [mon orteil (masc.) et mon oreille (fém.)]. Autre indice que le déterminant ne donne pas le genre, mais qu'il le reçoit, et qu'à ce titre, c'est un déterminé.

— *L'appropriation du nombre à l'écrit*

Comme il a été dit précédemment, l'enseignement-apprentissage du nombre à l'écrit, tel que nous le préconisons par l'approche *donneur → receveur*, repose sur le fait que le nombre appartient à chaque donneur nom que le scripteur choisit pour décrire la réalité. Cela s'oppose à l'enseignement traditionnel qui attribue aux déterminants, en particulier *le, la, l', les, un, une, des*, etc. le soin d'indiquer le nombre. Comme pour celui du genre, le matériel d'expérimentation dédié à l'apprentissage des accords en nombre va de l'oral à l'écrit, du plus simple au plus complexe; il compte deux fascicules dont les titres respectifs sont *Le nombre 1* et *Le nombre 2*.

Le nombre 1 amène les élèves à voir ou à revoir les deux marques les plus fréquentes (s et x) qui servent d'indice du nombre en français écrit.

Ah! quels préparatifs!

Cette fin de semaine, les Sovac partent en promenade à la campagne. Pour cinq (Cayenne est considéré comme de la famille...), ils doivent apporter beaucoup de choses.

Un dernier coup d'œil avant le départ

Sylvain prépare les valises. Il y met des vêtements confortables, des produits de toilette, un livre sur les oiseaux et aussi des chaussures de marche pour son passe-temps favori. Il pense aussi à la boussole très utile pour s'orienter en forêt.

Quant à Odile, elle remplit la glacière avec des légumes frais, des produits laitiers, des fruits et de la viande. Comme elle adore cueillir des champignons sauvages, elle apporte des bols avec des couvercles pour y déposer sa cueillette.

Véronique et Alexandre apportent des jeux, des bandes dessinées et, bien sûr, de la nourriture spéciale pour Cayenne.

Voilà! Les Sovac sont maintenant prêts. Heureux de quitter la ville pour quelques jours, ils se promettent de profiter au maximum de ce repos bien mérité. Alors, en route!

Cet extrait du matériel d'expérimentation et d'autres ont pour but d'amener l'élève à identifier les différentes fonctions attribuées aux lettres «s» et «x» lorsqu'elles apparaissent en fin de mot. Par exemple, la lettre «s» permet d'indiquer le pluriel de plusieurs noms et déterminants (des petites boîtes), la première ou la deuxième personne du singulier de l'indicatif présent de plusieurs verbes (Je ris et tu pleures.), etc. Par ailleurs, ces lettres apparaissent également toutes deux à la fin de mots invariables tels *très, moins, mieux*, etc. Il s'agit là d'usages variés et parfois même opposés d'un même symbole dont les élèves doivent prendre conscience pour résoudre les problèmes d'accords des mots en nombre.

C'est à cette fin que le matériel d'expérimentation axe la réflexion des élèves sur le monde des «s», sur le monde des «x» et sur le monde des «z», et cela, sans oublier le fait que ces trois mêmes lettres prennent place aussi à la fin de noms et de déterminants invariables de forme et qui sont masculins ou féminins, singuliers ou pluriels (une fois/des fois,un velours/des velours, un prix/des prix, un riz délicieux/des riz délicieux, etc.).

Le nombre 2 vise l'appropriation par l'élève de l'orthographe des mots qui présentent des particularités au singulier ou au pluriel. Il s'agit entre autres des mots dont le singulier se termine

- par «-ou» (un minou et un hibou),
- par «-al» (un bal régional),
- par «-au» (un boyau et un sarrau),
- par «-eu» (un jeu bleu),
- par «-ail» (un travail et un détail),
- et des collectifs (un groupe d'amis).

Voici une affiche et un texte d'observation destinés aux élèves.

La publicité dans le journal

Quincaillerie

LES PETITS TRAVAUX

clous	vis	marteaux	ciseaux
écrous	boulons	pinces	clés

tuyaux boyaux

Carrefour LES RAILS Lac-Mégantic Tél.: 123-0987

En première page

Cette semaine, à l'école de Véro et d'Alex, on monte un journal. On l'appelle le Vélox. La classe de nos deux amis veut faire sa part.

Alex a écrit un article sur un événement qui bouleverse toute la vie de l'école en ce moment. Son texte paraîtra à la une.

Des poux parmi nous

Les poux sont des insectes qui causent bien des maux de tête. Ils n'arrivent jamais seuls. Oh non! Les poux aiment les grands nombres. Ils s'installent par centaines sur la tête d'un tout premier enfant. Comme ils se multiplient très vite, ils viennent à manquer de place sur une seule tête. Alors certains sautent vite dans les cheveux des autres enfants. En l'espace de quelques jours, toute l'école est envahie de poux. Ils se nourrissent du sang des pauvres victimes qu'ils piquent. Les enfants qui ont des poux n'arrêtent pas de se gratter la tête. Ils en deviennent presque fous.

Comment se débarrasser de ces parasites? Il n'est pas nécessaire d'aller dans les hôpitaux. Il suffit de prendre des moyens radicaux. Par exemple, il y a des produits médicaux qui détruisent les poux. L'important, c'est de donner des soins spéciaux aux cheveux : utiliser une grande quantité de shampoing médicamenté, bien frotter, bien faire mousser, bien rincer, puis passer les cheveux au peigne fin pour enlever les œufs mous que les poux y ont placés. Les poux sont des rivaux. Tous, partons à la chasse à ces petits voyous!

Alexandre Sovac

Comme les autres fascicules, celui-ci compte plusieurs textes permettant aux élèves de comparer, de classer et de sérier les mots dont le pluriel est irrégulier. Considérée en elle-même, l'irrégularité est habituellement formelle, mais il arrive parfois qu'elle soit causée par la fréquence d'emploi même de chaque mot, comme nous l'avons déjà observé dans les rédactions d'élèves du deuxième cycle du primaire et de première secondaire (Roy, 1985). Par exemple, comme les mots *cheveu* et *sou* sont utilisés plus souvent dans un contexte pluriel que dans un contexte singulier, c'est dans leur emploi singulier (un cheveu et un sou) qu'on trouve le plus grand nombre d'erreurs, d'autant plus que pour ce dernier joue aussi l'influence du subordonnant *sous* qui jouit une fréquence d'emploi élevée.

Voilà mentionnées brièvement quelques-unes des préoccupations didactiques dont nous avons tenu compte dans la préparation du matériel d'expérimentation destiné à l'appropriation des accords de genre et de nombre par les élèves du deuxième cycle du primaire : le point de vue du scripteur, la présence et l'absence de support oral, la fréquence d'emploi des mots, etc ; en un mot, les besoins de scripteurs des élèves.

3. L'appropriation des temps et des modes en 6e année

En 6e année, le contenu des fascicules d'expérimentation porte sur l'appropriation par l'élève des éléments orthographiques relatifs à l'écriture des verbes aux temps simples (imparfait de l'indicatif, futur de l'indicatif, conditionnel présent, subjonctif présent, impératif présent) et aux temps composés (les pluriverbes et l'accord des participes passés). Le déroulement interne de chaque fascicule d'apprentissage des temps simples applique l'approche *donneur → receveur* aux notions propres à chaque mode/temps verbal, suivant en cela une progression semblable à celle qui a été présentée pour les fascicules destinés aux élèves de quatrième année. Quant aux deux derniers fascicules qui sont consacrés à la maîtrise des verbes complexes et à l'accord des participes passés, ils adoptent l'approche fonctionnelle développée par Roy au milieu des années 1970. Contrairement à l'approche traditionnelle qui, de façon fort complexe, va des cas les plus fréquents aux cas plus rares, l'approche fonctionnelle, appelée ultérieurement l'approche *donneur → receveur*, explique l'accord des participes passés par la priorité des donneurs objet et sujet.

Mais trêve d'introduction, voici maintenant une courte présentation de chaque fascicule d'expérimentation destiné à faciliter la maîtrise des accords verbaux par les élèves de 6e année.

— *L'imparfait*

Par la régularité de ses désinences, l'imparfait est sans conteste le temps simple qui pose le moins de problèmes d'orthographe aux élèves. Pour cette raison, nous en avons fait le premier fascicule pour la 6e année. Le contenu de ce fascicule vise deux objectifs : amener l'élève à revoir les caractéristiques que les donneurs *sujet* et *objet* transmettent à leur receveur et l'amener à maîtriser les éléments d'orthographe qui se rattachent à l'utilisation de ce temps verbal, tel celui des écrans dont voici le texte d'observation.

À saute-mouton

Ce matin, lors du déjeuner, Alex et Véro racontaient à leurs parents les rêves qu'ils ont faits pendant la nuit. Véro utilise souvent l'expression écran **c'est ... qui** pour expliquer qui faisait quoi. Alex utilise d'autres pronoms écrans que tu connais bien.

Le rêve d'Alex

Dans mon rêve, j'étais avec Véro et Cayenne dans une immense forêt. Nous étions des explorateurs. La forêt, mon chien l'aimait beaucoup. Il courait partout. Tous les buissons, il les fouillait. Tous les arbres, il les sentait. Soudain, je vois Cayenne qui se tenait à l'entrée d'un grand trou. Cette grotte, tous la voyaient très bien maintenant. Il y avait un drôle de bruit dans le fond de la grotte, des plaintes en quelque sorte. Nous écoutions attentivement pour deviner ce que c'était.

Cayenne et Véro avançaient dans la grotte; je les suivais. Les plaintes, on les entendait de plus en plus fort. Puis nous avons vu une petite boule de poils. Cayenne la reniflait. Il l'effrayait, car on voyait deux grands yeux fixes. L'animal tremblait, mais il ne criait plus. C'était un petit renard roux. Cayenne le poussait du nez et l'apprivoisait doucement. Quelques minutes plus tard, on jouait tous ensemble. Voilà, c'était mon rêve!

Mais l'imparfait, ce n'est pas que le problème des écrans en lien avec trois désinences verbales homophones (-ais, -ait, -aient); c'est aussi celui des verbes terminés à l'infinitif par *-ger* et par *-cer* qui prennent respectivement un «e» muet et une cédille devant toute désinence commençant par «a» et qui n'en prennent pas devant une désinence commençant par «i». L'imparfait, c'est également le problème de la juxtaposition d'un «i» ou d'un «y» du radical avec une désinence commençant par «i» (À ce moment-là, vous voyiez bien que nous ne criions pas pour rien.). C'est aussi, pour les élèves les plus faibles, l'éternel problème du verbe *faire* dont le radical est «fais-» comme dans *nous faisions* et non «fe-» comme dans *nous ferons*.

— *Le futur*

Le futur simple est sans doute, avec le présent de l'indicatif, le temps le plus archaïque du français écrit. En effet, plusieurs verbes, dont *être, avoir, pouvoir, savoir, faire*, etc., qui ont plus d'un radical au présent de l'indicatif, ont aussi au futur simple un radical propre. Cependant, ce qui caractérise le plus le futur simple, c'est à n'en point douter sa triple homophonie désinentielle : [e], pour la première personne du singulier et la deuxième du pluriel; [ɔ̃], pour la première et la troisième personne du pluriel; [a], pour les deuxième et troisième personnes du singulier. La démarche d'apprentissage proposée suit d'abord cette piste d'observation.

Trop petite, trop jeune!

Véronique est dans sa chambre. Elle boude parce que ses parents viennent de lui refuser une sortie au cinéma. «Le film finira trop tard pour une fille de ton âge», lui ont-ils dit. Maintenant, Véro réfléchit tout haut.

Plus tard...

Oh! Trop petite, trop jeune! Quand je serai grande, je ferai ce que je voudrai. J'irai au cinéma quand j'en aurai envie: je pourrai rentrer tard. Et vous, mes parents, vous ne pourrez pas m'arrêter. Vous n'aurez plus besoin de me dire quoi faire. Vous ferez parfois des «Oh non!», mais vous serez obligés de respecter mes choix.

Un questionnaire approprié amène d'abord l'élève à observer chaque couple de désinences : *-rai/-rez, -ras/-ra, -ront/-ront*. On lui propose ensuite de rédiger des textes qui lui permettent de mettre en pratique le fruit de son observation. Le matériel d'expérimentation attire aussi l'attention de l'élève sur plusieurs autres problèmes d'orthographe reliés à l'emploi du futur simple, dont l'usage d'un «t» euphonique à la troisième personne du singulier de la forme interrogative (Viendra-t-elle? Jouera-t-on demain?), dont les écrans séducteurs propres à ce temps verbal (*Je vous* verrai ce soir et ils *nous* recevront demain.), dont les verbes qui ont un radical particulier au futur simple et au conditionnel (envoyer, cueillir), dont enfin le futur périphrastique (aller + infinitif) qui est en voie de supplanter le futur simple.

— *Le présent du conditionnel*

D'entrée de jeu, plusieurs problèmes se posent pour amener les élèves du primaire à s'approprier convenablement le conditionnel, ce mode/temps qui ne sert même pas à exprimer une condition et pour lequel l'enseignement se réduit trop souvent à tenter de faire comprendre aux élèves que les [si] n'aiment pas les [rc]. Pour contrecarrer cette pratique, le matériel expérimental propose aux élèves de regarder trois visages du conditionnel.

Un rêve... irréalisable

Aujourd'hui, à l'école, Alex a vu un documentaire sur les oiseaux. Depuis qu'il est rentré à la maison, il est dans la lune.

Devenir un oiseau magnifique

Ah! Je **voudrais** tellement devenir un aigle à tête blanche. J'**aurais** des ailes immenses, entre deux et trois mètres lorsqu'elles **seraient** ouvertes. Mes yeux **seraient** six fois plus perçants que ceux des humains. Je **saurais** trouver facilement ma nourriture, principalement du poisson, car je **serais** un excellent plongeur. J'**irais** à la vitesse de cent cinquante kilomètres à l'heure pour attraper mon dîner. Je **pourrais** construire un nid énorme et très lourd. Il **ferait** près de trois mètres de largeur et il **aurait** plus d'un mètre de hauteur; il **pèserait** environ une tonne et demie. Ah! Que je **serais** heureux d'être un aigle à tête blanche!

À partir du texte précédent, les élèves peuvent se rendre compte du fait que le conditionnel sert à exprimer des souhaits, des désirs; c'est son premier visage. Un autre texte présente le deuxième visage du conditionnel qui sert à exprimer la réponse à une condition (*Si tu venais, je jouerais avec toi.*). Un troisième texte présente le conditionnel dans son emploi de futur du passé (*Louise m'a dit que tu guérirais bientôt.*).

Compte tenu de la difficulté d'interprétation que pose au primaire et au secondaire l'emploi du conditionnel, nous avons jugé nécessaire d'amener les élèves à comprendre les principaux aspects sémantiques de ce mode-temps. Le matériel d'expérimentation revient par la suite à l'appropriation des aspects plus formels, tels celui des désinences homophones (-rais, -rait, -raient) et les écrans séducteurs qui, comme à l'imparfait, s'y rattachent, celui des verbes qui, comme au futur simple, ont un radical particulier (aller, venir, etc.).

— *Le présent du subjonctif*

Écrire correctement un verbe au présent du subjonctif paraît de prime abord un jeu d'enfants, car tous les verbes, sauf *être* et *avoir*, prennent les mêmes désinences : *-e, -es, -e, -ions, -iez, -ent.*

Des limites pour Cayenne

Sylvain a puni Cayenne qui a causé des dégâts dans le jardin des voisins. Sylvain s'explique auprès d'Alex.

Dans la cour et pas ailleurs!

Écoute, Alex! Que tu **aies** de la peine et que tu **veuilles** protéger Cayenne, je le comprends. Mais il faut que tu **saches** que ce chien devait être puni. Qu'il **puisse** courir dans notre cour, c'est parfait; c'est même nécessaire à sa santé. Mais qu'il **aille** creuser des trous dans le jardin des voisins, il n'en est pas question. Crois-tu que nos voisins **soient** contents que notre Cayenne **ait** la liberté de briser leurs légumes? Que les choses **soient** claires entre nous, Alex, le terrain de jeu du chien, c'est dans notre cour et pas ailleurs. Il est important que toi et moi, nous **ayons** la même attitude envers notre Cayenne, si nous voulons qu'il **soit** heureux.

Cette facilité n'est toutefois qu'apparente. En effet, l'homophonie désinentielle et une fréquence d'emploi relativement peu élevée font du présent du subjonctif la bête noire non seulement des élèves mais aussi de plusieurs maîtres. Au deuxième cycle du primaire, nombreux sont encore les élèves qui ne maîtrisent pas encore à l'oral le radical du subjonctif de plusieurs verbes fréquents [aller (ail-), vouloir (veuil-), pouvoir (puiss-), faire (fass-), etc.]. Il faut, dès après la présentation des formes particulières des verbes *être* et *avoir*, continuer par l'apprentissage de ces verbes qui, à l'oral, ont un radical propre au subjonctif, car c'est grâce à de tels verbes que l'élève pourra, par remplacement, identifier qu'il s'agit d'un subjonctif (*Tu demandes que je coure/fasse mieux.*) et distinguer, dans l'écriture, des verbes qui ont une même forme orale au présent de l'indicatif et au présent du subjonctif (*J'espère que tu cours mieux qu'hier./Je veux que tu coures mieux qu'hier.*). Voilà ce à quoi s'attaque en premier lieu le matériel d'expérimentation consacré au présent du subjonctif.

Une fois surmontées ces premières difficultés, l'élève peut s'affairer à résoudre d'autres problèmes d'orthographe grammaticale que pose la présence des écrans, comme dans «Faut-il vraiment que tu le *croies*?» ou dans «Tu préfères que je les *distraie* un peu.». Par après, l'élève peut se pencher, comme il l'a fait au moment de l'étude de l'imparfait, sur la juxtaposition d'un «i» ou d'un «y» du radical avec une désinence commençant par «i» comme dans «Il importe que vous n'*oubliiez* aucun ingrédient et que vous *essayiez* de réussir cette recette du premier coup.»; ce faisant, il devra se rappeler qu'ici, les verbes *être* et *avoir* font à nouveau exception (*soyons* et *soyez*, *ayons* et *ayez*) et ne prennent pas l'«i» après l'«y», comme à l'impératif d'ailleurs.

— *L'impératif*

À l'impératif, la présence du donneur sujet s'avère tellement évidente qu'il n'est habituellement pas nécessaire de le nommer, de le désigner expressément, car c'est l'interlocuteur à qui quelqu'un s'adresse directement. Dans cette perspective, il nous faut rejeter la croyance assez répandue, selon laquelle, à l'impératif, le donneur sujet serait sous-entendu. Cependant, au moment de lui donner un ordre, un émetteur peut très bien interpeller son interlocuteur, l'apostropher en quelque sorte (*Pierre, ne va pas si vite.*); on dit alors que ce nom est mis en apostrophe. En pratique, le verbe est singulier ou pluriel selon qu'on donne un ordre à un seul interlocuteur ou à plusieurs interlocuteurs. Quant au verbe, il est toujours à la deuxième personne, à moins que l'émetteur ne s'inclue dans l'ordre à exécuter [Louise, aie (2e pers.) confiance. Lise et Luc, venez (2e pers.) avec moi. Toi et moi, partons (1re pers.) ensemble.].

Ceci étant posé, l'enseignement et l'apprentissage du présent de l'impératif comportent des difficultés orthographiques que l'élève doit tenter de surmonter rapidement, dont celle de la double désinence de la deuxième personne du singulier (avec «s» et sans «s»), comme l'illustre le texte d'observation suivant tiré de notre matériel d'expérimentation.

Mordu par un chien

Alex est à la clinique du docteur Cicatrice. Il a été mordu par un gros chien, dans le parc où il promenait Cayenne. On le retrouve maintenant au bureau du docteur Cicatrice.

Vaccin antirabique pour toi

Bonjour Alex. Il paraît que tu t'es fait mordre par un gros chien? **Viens** par ici. **Dis**-moi comment c'est arrivé. **Montre**-moi ta blessure. Oh! C'est une très vilaine morsure! Il faut la nettoyer tout de suite. **Va** m'attendre dans la pièce d'à côté. **Assois**-toi sur la chaise. **Bois** un peu d'eau si tu as soif. Je reviens dans 30 secondes...

Voici de l'antiseptique, c'est pour nettoyer... Attention, **respire** un bon coup, car ça va piquer... Là... Maintenant, je vais te donner une piqûre contre les infections dues aux morsures d'animaux. Comme ça, si le chien qui t'a mordu a la rage, le vaccin te protégera. C'est un vaccin antirabique. Ne **crains** rien, Alex. **Aie** confiance en moi, je vais y aller en douceur pour te donner la piqûre. **Sois** courageux! **Prends** une grande respiration... Là! C'est fini... Tu as bien fait ça, Alex! À l'avenir, **fais** attention aux gros chiens.

Le travail d'appropriation orthographique de la deuxième personne du présent de l'impératif que nous proposons comprend des retours sur les désinences qu'ont les verbes à la même personne du présent de l'indicatif, comme dans les phrases suivantes : «Si tu y *vas*, ne *va* pas trop loin.», «Si tu *pars*, ne *pars* pas seul.», «Quand tu *parles* à un groupe, *parle* plus lentement.». Cela comprend aussi l'enseignement des contre-règles, telle celle de l'euphonie qui rend le «s» obligatoire dans les énoncés suivants : «Si tu y vas, *vas*-y avec ta sœur.», «Quand tu en manges, *manges*-en peu.».

Toutefois la maîtrise du présent de l'impératif ne pose pas que des problèmes de désinence; elle inclut également, pour quelques verbes, l'apprentissage d'un radical particulier [savoir (sache), vouloir (veuille), etc.] habituellement en lien avec celui du présent du subjonctif. Cette maîtrise concerne aussi l'usage du trait d'union qui l'e au verbe le pronom inversé («Voici un canard. *Regarde-le* plonger.» ou «Quelle histoire extraordinaire! *Lis-m'en* une autre.»). Dans notre matériel d'expérimentation, cela donne lieu enfin à deux grandes comparaisons : la première porte sur les différences et les ressemblances entre les désinences homophones (1re pers., 2e pers., 3e pers.) du présent de l'indicatif, du présent du subjonctif et, s'il y a lieu, du présent de l'impératif; la seconde porte sur les désinences en [e] (-ez, -er) qui distinguent le présent de l'infinitif des trois autres «présents» qui viennent d'être mentionnés.

— *Les plurivebes*

Voici le premier texte d'observation tiré du matériel expérimental.

Une idée amusante

Durant un bon moment, Véro et Alex se sont demandé ce qu'ils allaient faire durant la soirée. Après avoir cherché quelque chose de spécial, ils ont eu une idée amusante.

Le cinéma au salon

Véro et Alex **viennent de s'entendre** sur ce qu'ils **vont faire** en ce samedi soir. Ils **vont louer** un film.

Ils **ont discuté** longtemps du choix du film. Il **fallait respecter** les goûts de tout le monde. Véro **voulait voir** *Bach et Bottine*. Alex, lui, **avait pensé** à *L'interespace*. Ils **étaient à réfléchir** quand Sylvain **a proposé** *Une histoire sans fin*. Mais Véro et Alex n'**ont** pas **voulu**, car ils l'**avaient vu** déjà. Finalement, Odile **est arrivée**. Elle **a suggéré** *Piles non comprises*. Sylvain, Véro et Alex **ont accepté** cette idée.

Véro et Alex **sont allés** au club vidéo...

Quand ils **seront revenus**, ils **feront jouer** *Piles non comprises* au salon pour la famille. Tous **pourront passer** un bon moment ensemble comme au cinéma.

Ce texte et le questionnaire qui l'accompagne dans notre matériel d'expérimentation permettent à l'élève d'effectuer les regroupements qui caractérisent les verbes complexes du français, que nous appelons les pluriverbes (Roy, 1977). D'une part, prennent place les pluriverbes formés d'un coverbe et d'un infinitif (vont louer, feront jouer, pourront passer, etc.); d'autre part, se rangent les pluriverbes formés d'un auxiliaire et d'un participe passé (ont discuté, avait pensé, seront revenus, etc.). L'emploi du terme «coverbe» sert à désigner chaque type d'élément verbal par un mot précis.

Après avoir familiarisé les élèves à cette classification, le matériel leur permet d'en saisir quelques avantages, dont celui de la stabilité des fonctions :

— Nos ancêtres			vivaient	heureux	à la campagne.
— Nos ancêtres		ont	vécu	heureux	à la campagne.
— Nos ancêtres		aimaient	vivre	heureux	à la campagne.
	sujet		verbe	attribut	circonstant

Selon cette approche, l'auxiliaire joue en quelque sorte, par rapport au participe passé, le rôle que remplit la désinence verbale à un temps simple; il en est ainsi du rôle du coverbe par rapport à un infinitif.

Le matériel d'expérimentation présente ensuite trois usages sémantiques des coverbes qui marquent le temps (aller, venir de + infinitif), le mode (pouvoir, vouloir, etc. + infinitif) et l'aspect (commencer à, finir de, etc. + infinitif). Il passe aussi en revue les principaux temps composés formés d'un auxiliaire et d'un participe passé (le passé composé, le plus-que-parfait, le futur antérieur, le conditionnel passé, etc.). À l'occasion, le matériel revient sur les accords à distance, l'influence du donneur objet sur l'attribut et celle du donneur sujet sur la désinence verbale et, s'il y a lieu, sur l'attribut.

— *L'accord des participes passés*

L'observation des pluriverbes qui a fait l'objet du fascicule précédent conduit tout naturellement à l'apprentissage de l'accord des participes passés. En effet, l'élève dispose des éléments essentiels qui vont lui permettre de résoudre simplement ces accords, à savoir les identificateurs du sujet et de l'objet, la prépondérance du donneur objet sur le donneur sujet pour les accords de genre et de nombre, les contextes dans lesquels peut se trouver un participe passé (non suivi d'un infinitif ou suivi d'un infinitif). Voici le premier texte du fascicule destiné à l'observation de ces accords.

Cayenne s'est enfui

Hier, au retour de l'école, Véro et son amie ont eu la surprise de ne pas retrouver Cayenne dans la cour : il était parti avec sa mère, Prunelle, qui était en visite. Inquiètes, les enfants sont parties très vite à leur recherche.

Cayenne et Prunelle, des vagabonds

«Cayennnnne! Prunelllle! Où êtes-vouuuuus?»

Rien. Aucun aboiement. Dans la rue, Véro et son amie **ont croisé** le voisin. Elles lui **ont demandé** s'il **avait vu passer** les deux chiens.

«Non! Je ne les **ai** pas **vus**. Mais vous devriez aller au parc. Là-bas, peut-être que quelqu'un les **a aperçus**, vos petits chiens.»

Et les fillettes **sont allées se promener** dans le parc. Elles **ont continué d'appeler** Cayenne et Prunelle. Elles **ont appelé** encore et encore. Toujours rien. Puis elles **ont rencontré** une vieille dame assise sur un banc. Elles l'**ont abordée** poliment, puis elles lui **ont posé** la même question.

«Deux petits chiens jaunes, hein! Ah oui! Je les **ai vus courir** sur le gazon. Ensuite, ils **ont filé** du côté de la rivière. Moi, à votre place, j'irais faire un tour là-bas.»

«Cayennnnne! Prunelllle! Cayennnnne! Prunelllle!»

Et les beaux chiens **sont apparus**, la queue toute frétillante. Les enfants étaient tellement contentes de les retrouver qu'elles ne les **ont** pas **grondés**. Tous ensemble, ils **sont revenus** à la maison.

La démarche d'appropriation de ces accords se résume à peu, contrairement à ce que préconise la grammaire traditionnelle. Ici, l'élève est amené à observer si le participe passé est suivi ou non d'un infinitif.

Pour tout participe passé non suivi d'un infinitif, il examine en premier lieu si le participe est accompagné ou non d'un donneur objet. En présence d'un donneur objet, deux possibilités: tout donneur objet qui précède le participe lui donne son genre et son nombre (*Je ne* **les** *ai pas* **vus**.) ou tout donneur objet qui suit le participe le laisse invariable (*Véro et son amie ont* **croisé le voisin**.). En l'absence de donneur objet, deux possibilités également : le participe passé conjugué avec *être* reçoit le genre et le nombre du donneur sujet (**Ils** *sont* **revenus** *à la maison*.) et le participe passé conjugué avec *avoir* reste invariable (*Elles ont* **appelé** *encore et encore*.).

Pour tout participe passé suivi d'un infinitif, trois possibilités. Le participe passé conjugué avec *être* reçoit le genre et le nombre du donneur sujet (**Elles** *sont* **allées** *se promener*.). Le participe passé précédé d'un donneur objet qui est en même temps sujet de l'infinitif reçoit le genre et le nombre de ce donneur objet-sujet (Je **les** ai **vus** courir.); dans le cas contraire, le participe passé reste invariable (Il avait **vu** passer **les chiens**.). Tout participe passé sans donneur objet-sujet de l'infinitif reste invariable (Elles ont continué d'appeler Cayenne et Prunelle.).

C'est donc par l'observation et la manipulation des éléments contextuels que l'élève est convié à résoudre les accords des participes passés. Quand on y regarde de près, les cas sont peu nombreux et fonctionnent presque toujours par paires opposées, ce qui facilite l'appropriation orthographique. Ceci étant dit, le matériel d'expérimentation consacré à l'accord des participes passés met surtout l'accent sur l'observation de l'accord des participes passés non suivis d'un infinitif, laissant les cas plus complexes pour le secondaire.

En résumé et au delà

Quel que soit le degré scolaire visé, le matériel d'expérimentation déborde les contenus minimaux proposés par le *Programme d'études de français* du ministère de l'Éducation. De fait, nous visons à sensibiliser l'élève à tous les éléments grammaticaux dont il a régulièrement besoin pour effectuer correctement, comme scripteur, les accords de genre et de nombre ou de nombre et de personne entre les termes de mêmes groupes fonctionnels ou entre groupes fonctionnels distincts. En ce sens, nous faisons une place au donneur sujet «on» non seulement en ce qui a trait au fait qu'il laisse le verbe au singulier, mais aussi au fait qu'il donne à l'attribut le genre et le nombre du mot qu'il remplace («Comme on est heureuses!», se disent Luce et Lucie.). Il en est ainsi de certains accords

situés à distance, tel celui de l'attribut, auxquels il importe, nous semble-t-il, de sensibiliser assez tôt les élèves non en faisant appel à leur mémoire, mais en leur permettant, par le recours à la substitution, de saisir la relation grammaticale réelle (Je la trouve *rusée*. → Je la trouve *franche*.).

Nous visons également à amener le maître à devenir meilleur observateur des faits de langue que constituent les échanges grammaticaux de genre, de nombre et de personne, c'est-à-dire à distinguer le fonctionnement des relations grammaticales que peut percevoir le lecteur (récepteur) de celui qui incombe au scripteur. Le premier, qui se préoccupe surtout de reconstituer le message, accorde moins d'importance à la finale des mots où prennent place les variations morphosyntaxiques; le second, qui construit le message, retient les mots (lexèmes) qui lui permettent d'exprimer chacune de ses idées auxquelles il ajoute, s'il y a lieu, les morphèmes indicateurs du genre, du nombre et de la personne.

Par delà ces préoccupations didactiques ou, plutôt, à cause d'elles, chaque point d'observation grammaticale fait l'objet d'un «rappel»; ce rappel est marqué d'un triangle et décrit brièvement une notion ou un phénomène langagier, tel le suivant.

▲ En ôtant l'écran, on rapproche le donneur sujet du receveur verbe : c'est beaucoup plus facile de les faire accorder.

Chaque fascicule comporte aussi plusieurs illustrations qui servent tantôt à représenter une situation dont il est fait mention, tantôt d'amorce à une rédaction, tantôt encore à éclairer une notion grammaticale, ou, tout simplement, à retenir l'attention et l'intérêt de l'élève.

En définitive, le matériel d'expérimentation porte sur l'appropriation par l'élève du 2e cycle du primaire des principaux éléments relatifs aux accords de genre, de nombre et de personne; et cela, qu'il s'agisse de l'utilisation à bon escient tant des marques morphologiques elles-mêmes que des règles qui en sous-tendent l'agencement.

TROISIÈME CHAPITRE

LE CONTEXTE D'EXPÉRIMENTATION

Après avoir traversé au fil des ans les premières étapes relatives au renouvellement didactique de l'apprentissage grammatical en classe de français au 2e cycle du primaire que constituent la mise au point d'une approche grammaticale simplificatrice et sa concrétisation dans un matériel didactique spécifique, il restait à procéder à leur application afin de délimiter d'une part la pertinence et la justesse ou non de l'approche *donneur → receveur* et d'autre part l'adéquation entre l'objet d'apprentissage et le moyen d'appropriation grammaticale que représente le matériel d'expérimentation. Cette application en classe de français s'est nécessairement déroulée dans le contexte contemporain de l'enseignement du français au primaire qui met l'accent sur la communication et qui définit comme devant être «occasionnelles» les activités reliées à la maîtrise du code grammatical. D'entrée de jeu, cela signifie que les maîtres du primaire, même ceux qui acceptent de collaborer à une telle expérimentation, n'y participent pas tous *ipso facto* avec l'engouement qu'ils avaient manifesté naguère pour l'approche structurale, par exemple. Cette expérimentation se déroule aussi dans un climat de «revirement» social qui recommence à mettre l'accent sur la maîtrise du français écrit dans tous ses aspects : c'est en quelque sorte le retour du balancier au centre.

C'est dans cette ambiance générale, fortement changée au début des années quatre-vingt mais encore changeante, de l'enseignement du français que s'inscrivent les données particulières du présent chapitre. On y traite des éléments qui entourent l'expérimentation proprement dite qui s'est déroulée de janvier 1990 à juin 1990 dans deux commissions scolaires de la région estrienne. Figure en premier la présentation de l'échantillon avec les caractéristiques des maîtres et des groupes d'élèves; vient ensuite la description des instruments d'évaluation des apprentissages, c'est-à-dire les prétests et les post-tests utilisés pour circonscrire sur le plan didactique la valeur de l'approche *donneur → receveur* telle qu'elle est appliquée dans le matériel d'expérimentation, de même que, dans la mesure du possible, la convenance même du matériel expérimental; suivent des indications sur le déroulement concret de l'expérimentation avec la présentation des rôles et de l'apport des divers groupes de personnes qui ont contribué à la bonne marche de la recherche.

1. L'échantillon

L'expérimentation s'est déroulée en milieu urbain, dans une école de la Commission scolaire catholique de Sherbrooke, et en milieu rural et semi-rural, dans quatre écoles de la Commission scolaire La Sapinière. Parmi les dix-sept classes qui ont participé, quinze l'ont fait pour l'ensemble du processus d'expérimentation : sept à Sherbrooke, dont trois à titre de classes témoins et quatre à titre de classes d'expérimentation; huit à La Sapinière, dont trois classes témoins et cinq d'expérimentation. Au total, l'expérimentation a nécessité le concours de deux conseillers pédagogiques, la collaboration de treize enseignantes et de deux enseignants ainsi que la participation de 354 élèves.

1.1 Les enseignantes et les enseignants

À la Commission scolaire catholique de Sherbrooke, l'identification d'enseignantes et d'enseignants désireux de participer à une telle expérimentation a eu lieu à l'automne 1989, c'est-à-dire vers la fin de la période de négociations patronales-syndicales. Des enseignantes et enseignants de plusieurs écoles ont été rencontrés à la fois par le conseiller pédagogique et par les chercheurs, mais seuls deux enseignantes et deux enseignants de l'école Cœur-Immaculé ont, en bout de piste, condescendu à participer au projet, à s'approprier le matériel d'expérimentation, à l'utiliser en classe avec leurs élèves et à participer à des rencontres de suivi relatives aux solutions et difficultés inhérentes à l'usage de cette nouvelle approche. Parmi ces enseignants, un seul a montré d'emblée un intérêt plus marqué pour le projet et son contenu didactique.

Lors des rencontres initiales consacrées à la présentation du projet de recherche, à celles du cadre et des contenus d'expérimentation, nous avons pu constater que ce n'était pas le grand emballement. Au contraire, presque tous étaient en quelque sorte réticents à devoir travailler l'aspect grammatical en dehors des sentiers définis par le matériel didactique acheté aux écoliers par les parents. Plusieurs ont fait ressortir des objections didactiques importantes. Qu'adviendrait-il, par exemple, à l'élève qui se verrait confronté à deux approches différentes, celle de son matériel d'apprentissage et celle du matériel d'expérimentation? L'élève peut-il apprendre un jour que des petits mots comme *le, la, l', les* déterminent le genre et le nombre des noms et, le jour suivant, que ces mêmes petits mots reçoivent le genre et le nombre du nom qu'ils accompagnent? Ou bien, de dire d'autres, si nous participons à l'expérimentation, «nous allons manquer de temps pour parcourir le programme...» Ou bien encore, «en faisant autant appel à l'oral, nous allons montrer à nos élèves à mal parler...»

Malgré leur déchirement et leurs objections, ces enseignants ont accepté de contribuer à l'expérimentation du matériel, de travailler en classe avec leurs élèves selon l'approche *donneur → receveur* et de participer à quelques réunions de groupe destinées à trouver des solutions aux problèmes rencontrés et à discuter des changements d'attitude sous-jacents à l'utilisation dudit matériel. Nous les en remercions tous quatre vivement ainsi que leurs collègues des classes témoins, non seulement de la ténacité et de la débrouillardise dont ils ont fait preuve, mais aussi de leur franchise et de l'application avec laquelle ils se sont adonnés à l'expérimentation.

À la Commission scolaire La Sapinière, le choix ou le recrutement d'enseignants susceptibles de prendre part au projet s'est effectué au mois de janvier 1990, soit peu après le règlement des négociations patronales-syndicales. Le projet a d'abord été présenté à la conseillère pédagogique qui en a parlé à des enseignants de plusieurs écoles de sa commission scolaire. Une première rencontre de formation et d'information sur le matériel d'expérimentation et sur l'approche *donneur → receveur* a eu lieu avec une dizaine d'enseignantes avant la semaine de relâche. Sans exagérer et malgré les questions qui ont fusé de toutes parts, nous pouvons dire que ce fut l'emballement presque général. Comme l'écrivait Y. Le Hir à propos de *Contribution à l'analyse du syntagme verbal*, «Enfin, du neuf.». Le groupe a demandé une deuxième rencontre de formation destinée plus spécialement à l'examen des particularités de quelques fascicules d'expérimentation : les enseignantes ont souligné entre autres l'intérêt des textes du matériel et le fait que les questions les amenaient à revoir certains points de leur propre enseignement grammatical, dont, bien sûr, l'influence du donneur sujet «on» sur le receveur attribut [«*On* est ami*es* pour toujours», se disent Lise et Julie.]. En pratique, l'expérimentation proprement dite a commencé vers la mi-mars et s'est terminée vers la mi-juin avec le post-test; elle a donné lieu à des rencontres régulières de mise au point avec les enseignantes de chaque degré. Nous remercions chaleureusement les sept enseignantes de cette commission scolaire qui ont adhéré à notre projet; nous tenons à souligner qu'elles l'ont fait bénévolement, parcourant, après leur journée de travail, des dizaines de kilomètres pour participer aux réunions bimensuelles de mise à jour et assumant même, en ces occasions, leurs propres frais de déplacement. Merci également à leurs collègues des classes témoins.

En bref, et c'est tant mieux, deux milieux et deux attitudes. Il s'agit là d'un phénomène que nous avons nous-mêmes renforcé en étant moins présents auprès des enseignants de la Commission scolaire de Sherbrooke qu'auprès de ceux de la Commission scolaire La Sapinière. Toutefois, ceci ne doit en rien laisser présager des résultats du matériel

d'expérimentation sur les écoliers de l'une ou l'autre commission scolaire, car selon nous, tous les enseignants qui ont participé au projet — peu importe leur commission scolaire d'appartenance — l'ont fait de façon très consciencieuse, allant même, pour tenir compte de l'approche *donneur → receveur* jusqu'à voiler pendant un certain temps leurs propres convictions grammaticales.

1.2 Les élèves

Précédemment, nous avons indiqué que notre échantillon compte 354 élèves. Ces élèves peuvent être considérés sous plusieurs aspects différents. En effet, notre échantillon, qui provient de deux commissions scolaires (Sherbrooke et La Sapinière), compte un groupe expérimental (E) et un groupe témoin (T); il est formé de filles (F) et de garçons (G) du deuxième cycle du primaire, c'est-à-dire d'élèves qui sont en quatrième (4e), en cinquième (5e) ou en sixième (6e) année. Selon leurs résultats scolaires, ces élèves se regroupent en forts (1er/3), moyens (2e/3) et faibles (3e/3). C'est en regard de ces cinq variables que nous analyserons les résultats des élèves qui ont participé à l'expérimentation et, partant, l'effet positif ou négatif de l'approche *donneur → receveur*.

Les tableaux 1 et 2 ci-après présentent les effectifs ou le nombre d'élèves par rapport à chacune de ces variables. Les données du tableau 1 concernent l'ensemble de l'échantillon (N = 354); celles du tableau 2 apportent des restrictions pour la variable «rendement scolaire» (N = 174).

TABLEAU 1 — Distribution des élèves des groupes témoins (T) et expérimentaux (E) selon les groupes d'appartenance sexuelle et selon les classes

Variables	4e année		5e année		6e année	
	T	E	T	E	T	E
Filles	12	38	26	38	20	36
Garçons	13	33	26	47	26	39
TOTAL	25	71	52	85	46	75

Un effectif de 231 élèves compose le groupe expérimental comparativement à 123 pour le groupe témoin. Cette distribution comprend 96 élèves de 4e année, 137 de 5e année et 121 de 6e année; elle compte 170 filles et 184 garçons. Chaque groupe témoin est formé de deux classes, une par commission scolaire, sauf en 4e année où il nous a fallu ne retenir qu'une seule classe, compte tenu du fait que l'autre classe retenue n'a pu participer au post-test et qu'elle a dû de ce fait être retirée de l'échantillon.

Par ailleurs, à la Commission scolaire La Sapinière, le mode de transmission des résultats (bulletin) d'apprentissage des élèves se fait d'une manière globale : il ne permet pas d'emblée une répartition des élèves selon le rendement scolaire. Nous choisissons de ne pas contourner ce mode d'appréciation du cheminement scolaire, ce qui nous amène à n'effectuer l'analyse des résultats selon le rendement scolaire en français que pour le groupe d'élèves de milieu urbain (Commission scolaire catholique de Sherbrooke), dont voici la distribution selon chaque classe.

TABLEAU 2 — Distribution des élèves des groupes témoins (T) et expérimentaux (E) selon le rendement scolaire (1er tiers, 2e tiers, 3e tiers) et selon les classes

Variables	4e année		5e année		6e année	
	T	E	T	E	T	E
1er tiers	10	8	10	6	9	19
2e tiers	8	7	8	7	10	18
3e tiers	7	8	7	7	8	17
TOTAL	25	23	25	20	27	54

Ce sous-échantillon de 174 élèves compte 77 élèves dans le groupe témoin et 97 dans le groupe expérimental dont 62 (32 filles et 30 garçons) constituent le premier tiers, 58 (27 filles et 31 garçons) le deuxième tiers et 54 (23 filles et 31 garçons) le troisième tiers. Ainsi, la proportion des filles décroît du premier au troisième tiers, passant successivement de 51,6 % à 46,6 % puis à 42,6 %. Il va sans dire que

l'interprétation des résultats selon le rendement scolaire devra tenir compte de la taille, habituellement moins de 10, des sous-échantillons en présence.

Voilà la répartition des effectifs; ils sont constitués de groupes-classes qui cheminent sur le plan scolaire en étant placés sous la responsabilité d'enseignantes et d'enseignants qui ont accepté volontairement de prendre part à cette recherche sur l'appropriation grammaticale au primaire. Ces effectifs ne forment donc pas ce qu'il est convenu d'appeler un échantillon aléatoire. Ceci restreint certes les conclusions qui découleront de nos analyses, mais ces mêmes conclusions pourront, par exemple, être renforcées par des effets de convergence ou par la fréquence de réalisation d'un même phénomène.

2. Les instruments d'évaluation

Au début de l'expérimentation, il y a eu prétest et, à la fin, post-test. Pour ne pas favoriser les élèves du groupe expérimental au détriment de ceux du groupe témoin, ces tests revêtent un aspect traditionnel. Ce sont des textes à transformer ou à compléter dont le contenu (message) est en relation avec des «réalités» annuelles, à savoir le «Père Noël» pour le prétest qui a été administré à la fin de 1989 et au début de 1990, et «Les vacances» pour le post-test que les élèves ont passé en juin 1990. Voici à ce sujet, pour le prétest et pour le post-test, le nombre de cas consacrés à chaque degré scolaire pour chaque type ou catégorie d'accords.

En 4e année et en 6e année , la répartition des cas d'accords verbaux correspond aux cinq catégories suivantes : 1 = accord sujet → verbe singulier sans écran; 2 = accord sujet → verbe pluriel sans écran; 3 = accord sujet → verbe singulier ou pluriel avec écran problème; 4 = accord sujet → verbe singulier ou pluriel avec écran non problème; 5 = accord verbe ← sujet singulier ou pluriel sans écran.

TABLEAU 3 — Distribution des cas d'accords verbaux dans les prétests et les post-tests de 4e année et de 6e année

Variables	4e année					6e année				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Prétest	14	2	3	11	8	15	12	13	12	4
Post-test	12	18	6	6	9	33	25	8	3	3

Ce décompte fait voir que le post-test est généralement plus long que le prétest : 51 cas d'accord contre 48, en 4e année, et 72 cas contre 56, en 6e année. Les différences les plus importantes se situent aux catégories 2 et 3, en 4e année, et aux catégories 3 et 4, en 6e année. En fait, il s'agit de tests qui portent sur la maîtrise de contenus semblables, mais qui n'ont pas fait l'objet d'une prévalidation. Il y aura lieu d'en tenir compte lors de l'interprétation des résultats.

Sans autre présentation, voici les textes qui ont servi à la réalisation des tests de 4e année et de 6e année. À l'annexe 2, on présente le protocole d'administation qui a été acheminé aux enseignants.

— Prétest de 4e année

La venue du Père Noël

1er texte

Mon cher ami, tu **es** content du retour du Père Noël. Tu **sais** que tu **peux** le voir tous les jours au centre commercial. Si ta mère le **veut**, on **va** lui rendre visite ce soir.

Le soir venu, on **prend** place dans la file d'attente; on **suit** les autres enfants. On leur **parle** et ils **rient** avec nous. On ne les **pousse** pas, car les bousculades **sont** dangereuses. Quand c'est mon tour, je m'**assois** sur les genoux du Père Noël; je lui **parle** des cadeaux que je **veux**. Lorsque je le **quitte**, je n'**oublie** pas de lui dire merci.

2e texte

— Bonjour mon enfant! Comment **vas**-tu?
— Je **vais** bien, Père Noël. Est-ce que je **peux** te toucher à la barbe?
— Oui, doucement! **As**-tu été sage? **Es**-tu content de me parler?
— Oui, Père Noël!
— Que **veux**-tu avoir comme cadeaux cette année?
— Un jeu de Nintendo, des patins, un jeu de Monopoly.
— C'est beaucoup! Est-ce que tu **vas** vraiment jouer avec tous ces jouets?
— Bien oui! Et vous, Père Noël, que **faites**-vous en été?
— Je me **repose**, je **répare** des jouets, je **soigne** mes rennes; je me **dis** aussi que j'**ai** hâte de te revoir; je me **demande** si tu t'**ennuies** de moi...
— Moi aussi, je ne vous **oublie** pas, Père Noël. Je vous **aime** beaucoup! Au revoir, maman m'**appelle**.

— Post-test de 4e année

Une excursion au parc

1er texte

Au mois de mai, notre classe **fait** une excursion au parc. Tous **apportent** un petit quelque chose : une collation, des jeux... Je **lave** des légumes, puis je les **coupe**; toi, Mario, tu les **déposes** dans la boîte à lunch avec les sandwichs. Nous **plaçons** aussi quelques fruits pour la collation.

Chacun s'**habille** confortablement et tous **portent** des espadrilles. «Mario, tu n'**oublies** pas ton sac à dos, dit maman; tu **prends** aussi un chandail et des chaussettes de rechange. Je **remplis** une gourde d'eau fraîche : je la **mets** debout dans ton sac à dos».

Comme maman le **veut**, nous **pouvons** apporter un canif et un sac de papier pour cueillir des plantes.

Nous **faisons** le voyage en autobus scolaire. On **part** à 9 heures du matin et on **va** revenir à 3 heures.

2e texte

Dès l'arrivée au parc,
Madame Angèle donne ses consignes aux élèves.

Les amis, nous **sommes** maintenant au parc. Je ne **veux** pas de bousculades. Chacun **prend** toutes ses choses et il les **apporte** avec lui. Vous **attachez** solidement votre sac à dos. Toi, Charles, **as-tu** ta casquette? Caroline, **es-tu** habillée assez chaudement?

D'abord, nous **passons** par la salle de toilettes : ceux qui **ont** soif **vont** boire, ceux qui **désirent** quelque chose le **disent**. Je **vais** être à la porte. Je vous **attends** tous. Quand tout le monde **est** prêt, je vous **donne** le signal de départ. Vous **restez** en groupe. Vous **marchez** dans les sentiers. Vous ne **criez** pas et vous **faites** attention aux petits animaux. Si vous **avez** un problème, vous le **dites** à votre monitrice. Vous vous **amusez**, mais que personne ne **brise** les plantes!

Avez-vous tous bien compris? **Êtes-vous** prêts? Bon! Vous n'**oubliez** pas. Nous nous **rendons** au lac. Vers midi, nous **mangeons** au bord de l'eau.

— Prétest de 6e année

Une lettre du Père Noël

Hier matin, au moment où le facteur **faisait** sa ronde matinale, je me **demandais** s'il me **laisserait** l'invitation du Père Noël. Malheureusement, il ne s'**est pas arrêté** chez nous. Ce n'est que trois jours plus tard que la lettre de Père Noël et de Mère Noël nous **est** enfin **parvenue**.

Chère Caroline et cher Alexandre,

Depuis Noël dernier, Mère Noël et moi **sommes venus** au Pôle Nord. Au début, comme les nuits **étaient** longues, nous **prenions** beaucoup de temps pour nous reposer. Quand Mère Noël **sortait** prendre l'air frais ou quand je **faisais** un tour de traîneau, le vent et le froid nous **glaçaient** rapidement le visage. Jamais nous ne **restions** longtemps à l'extérieur. Quand nous **étions** de retour à la maison, Mère Noël s'**ennuyait**; elle me **disait** souvent: «Je **m'ennuie** de Caro et d'Alex... **Crois**-tu que nous les **reverrons** au prochain Noël? **Penses**-tu qu'ils nous **attendront** avec leurs parents?» Alors, je lui **répondais** : «Ne **sois** pas inquiète, Mère Noël! N'**ais** pas peur que ces enfants nous **oublient**! Tu **sais** bien qu'ils nous **aiment**, qu'ils nous **accueillent** chaque année avec impatience! Il ne faut pas que tu t'en **fasses**. Il faut que tu **aies** confiance! Ils **seront** certainement encore là l'an prochain.»

Peu à peu, le travail a **recommencé**. Je **prépare** maintenant des tas de cadeaux pour le prochain Noël. Demain, je vous **préparerai** un rokakor. C'est un jeu extraordinaire, c'est moi qui vous le **dis**. Pour vous **aiguiser** l'appétit, je vous **annonce** simplement que c'est mon nouveau jeu de palindrome. J'**espère** que vous l'**aimerez** beaucoup et que vous **jouerez** avec lui pendant de longues heures.

Mes chers amis, je ne **peux** pas vous **parler** plus longtemps aujourd'hui : il faut que j'**aille terminer** les plans de ce fameux rokakor; il faut que je **voie** si j'ai bien tout prévu.

Au revoir, chère Caro et cher Alex! N'**oubliez** pas de répondre à cette lettre. Si vous le **pouvez** et si vous **croyez** encore à nous, **venez** nous voir; nous **serons** heureux de vous accueillir et de vous **montrer** notre immense atelier.

Vos amis qui pensent à vous,

Père Noël et Mère Noël

— Post-test de 6e année

Une fin de semaine de camping

Comme à chaque année, mes parents **organisent** une fin de semaine de camping sauvage avant la fin de l'année scolaire. Mon petit frère et moi, nous **participons** aux préparatifs d'usage.

L'année dernière, nous **sommes allés** dans le parc du Mont-Tremblant. Nous nous **étions** bien **amusés**. Je me **souviens** que d'abord, on **travaillait** tous **à monter** la tente. Puis papa **sortait** les bagages de l'auto, pendant que maman les **plaçait** dans la tente. «Les enfants, **disait** papa, **allez chercher** des branches et du bois sec : **faites** un petit feu pour le dîner.» Chacun **faisait** calmement son travail et nous **riions** souvent de joie. Tout à coup, on **a entendu** un craquement. Papa et maman n'**ont** pas **réagi**; mon frère, lui, **croyait** que c'**était** un ours; il **pensait** que l'animal nous **dévorerait** ; moi, j'**avoue** que j'**avais** aussi un peu peur. Eh bien, **imaginez** notre surprise quand nous **avons constaté** qu'il ne s'**agissait** finalement que d'un raton laveur.

J'**aurais aimé rester** plus de temps en camping, mais à cause de l'école, cela **était** impossible. «Il faut que tu **aies** suffisamment de temps pour **étudier**, me **répétaient** papa et maman. Ne **sois** pas trop exigeante, il faut que tu **ailles** en classe. Tu **pourras** sûrement revenir plus tard si tu le **veux** et si ton frère le **veut** aussi.»

Cette année, j'**aimerais** bien **camper** dans le parc de La Vérendrye; mais mon père ne **semble** pas d'accord : «**Penses-y** bien. Nous **perdrions** beaucoup de temps sur la route et il nous en **resterait** très peu pour **profiter** de la nature.» «T'**imagines-tu** aussi votre fatigue, à ton frère et à toi, à notre retour? **Allons**, vous **devrez** vous **contenter** de venir au parc du Mont-Tremblant cette année encore», ajoute maman. Déçue, je me **dis** : «C'en **est fait**, nous **irons** encore au parc du Mont-Tremblant».

Cependant, cette année, mes parents nous **ramèneront** prendre quelques jours de vacances en camping, pendant l'été. Ils **souhaiteraient** qu'on les **prenne** vers le milieu de l'été. On les **utiliserait** pour faire des excursions en forêt et du canot camping. «Vous **pourriez** aussi vous **dorer** au soleil et vous **baigner à** volonté», **ajoute** papa en souriant.

De **plus**, comme mon frère et moi **aimerions observer** les oiseaux, il **faut** que nous **recueillions** de la documentation à leur sujet. J'**espère** que grand-mère n'**oubliera** pas de nous offrir, à mon frère et à moi, un Guide des oiseaux du Québec en cadeau de fin d'année. Nous **pourrions** le **consulter** beaucoup **pendant** les vacances.

Une première lecture ou même un survol du contenu de ces quatre tests permet d'établir la relation entre les divers cas qui font l'objet d'évaluation et les cinq types de regroupements morphosyntaxiques ou syntaxiques énumérés avant le tableau 3. Ressort également d'une telle lecture que notre évaluation porte exclusivement, en quatrième année, sur l'appropriation de l'indicatif présent par les élèves, alors qu'en sixième année, elle porte sur la maîtrise des autres modes et temps. Rappelons enfin que ces tests vont au-delà de ce qui a pu être vu ou révisé par l'utilisation du matériel d'expérimentation, car la plupart des enseignantes ou des enseignants n'ont expérimenté que trois ou quatre fascicules sur sept.

En 5e année, la répartition des cas se présente sous deux aspects complémentaires. Le premier concerne la complexité même de l'accord. On tient compte des divers éléments qu'il faut ajouter à un mot de base pour réaliser correctement l'accord : un indice de genre (g) seulement (*une élève polie*), un indice de nombre (n) seulement (*plusieurs chatons*) ou deux indices, un pour le genre et un pour le nombre (*des fleurs fanées*). Le second aspect concerne le soutien que la langue orale apporte au scripteur : s'opposent ici les mots avec support oral (*grand/grande*) (+SO) à ceux sans support oral (*fier/fière*) (-SO).

TABLEAU 4 — Distribution des cas d'accords de genre et de nombre du prétest et du post-test de 5e année

Variables	g	n	g+n	+SO	-SO
Prétest	7	44	11	16	46
Post-test	8	41	12	12	49

En comparaison des prétests et post-tests de 4e année et de 6e année, les tests de 5e année offrent une répartition semblable des cas d'accords. Il peut sembler qu'il y a peu d'accords relatifs à l'objet même des contenus qui ont pu réellement être expérimentés. D'une part, cela provient du fait qu'au moment de la rédaction du prétest, nous pensions que tout le matériel préparé pourrait faire l'objet d'expérimentation, ce qui n'a pas été le cas compte tenu du temps trop restreint dévolu aux enseignants; d'autre part, ce classement ne retient, comme accords de genre, que les accords féminins singuliers marqués, c'est-à-dire ceux pour lesquels il faut ajouter au moins une lettre à la forme la plus courte pour former le féminin. Il en est de même des accords de nombre qui doivent être

marqués au moins à l'écrit et des accords de genre et de nombre qui, pour les fins de notre présente analyse, correspondent à des receveurs marqués à l'écrit à la fois comme féminin et comme pluriel.

Voici maintenant les textes qui ont servi à la réalisation des tests de 5e année. La plupart des termes retenus pour vérifier la maîtrise des relations de genre et de nombre proviennent des échelles de vocabulaire en usage au primaire. Les cas retenus concernent habituellement les accords situés en contact (les magasins *grands* et *petits*) et quelques cas d'accords situés à distance, tels celui de l'attribut du donneur *sujet* (les souliers ... sont *alignés*) ou celui de l'attribut du donneur *objet* (Ils les rendent très *séduisantes* et très *agréables*.), qu'ils soient soutenus ou non par une variation orale.

— Prétest de 5e année

Bientôt Noël

À l'approche de Noël, les magasins, **grands** et **petits**, redécorent leurs vitrines. Ils les rendent très **séduisantes** et très **agréables** pour les yeux de **tous leurs futurs clients**. Ils font paraître dans les journaux des annonces **alléchantes**.

Au rayon du bottier, **les bottes noires** font concurrence **aux bottes blanches** ou **rousses**; **les souliers** de sortie des parents **sont alignés** loin des bottes de cuir **destinées aux travaux les plus durs. De jolies pantoufles** invitent garçons et filles à venir reposer **leurs pieds fatigués**.

Au coin **des cadeaux, plusieurs rangées d'animaux** de peluche attendent **chaque nouvel acheteur** : des souris grises à **longue queue**, des lapins **bleus**, des **oursons bruns géants**, des bouledogues à **grosse gueule**, des **chevaux rapides**, des brebis et des **agneaux** à **fourrure épaisse**, des **tigres rayés**, des éléphants **roses**.

Ailleurs, ce sont les **nouveaux vêtements** qui attirent le regard de **nos chers** parents et enfants. Il leur faut tout voir: les **gracieux chapeaux** de la **dernière** mode, les **chauds gilets de laine douce**, les manteaux d'hiver aux attaches **solides** et **pratiques**, les gants **doublés** de **laine délicate**.

Partout, tout convient : les vitrines sont **nettes et éblouissantes. Certains** clients réclament des **vendeuses** : ils les trouvent **compétentes** et **utiles**; d'autres préfèrent les laisser **tranquilles**.

— Post-test de 5e année

Mon coin de nature

Les **eaux fraîches** de ce ruisseau **printanier** coulent à l'ombre des **hauts conifères** et des arbres **feuillus**. Les pins et les épinettes, **remplis** de sève, ont **fière allure** sous les **chauds rayons** du soleil de l'été encore naissant. Ils projettent une ombre **franche** sur la pelouse **épaisse** et **verte**. Quant **aux bouleaux blancs**, ils laissent **leurs nouvelles feuilles** se balader au gré du vent ou de la brise **légère**. **Leurs troncs étroits, entourés** d'une écorce **blanche** et **lisse**, se dressent vers le ciel. Au milieu de la cour, deux **saules pleureurs** déploient **leurs branches tombantes, garnies** de **feuilles minces** et **allongées**. En bordure de la cour, des framboisiers fournissent, en saison, de **grosses framboises rouges** et **sucrées**, tout à fait **délicieuses**.

Ce lopin de terre est un domaine privilégié pour de **nombreux oiseaux**; on y rencontre des **cardinaux à tête rouge**, des **merles à poitrine orangée**, des **hirondelles bicolores** et des **geais bleus**. Les **écureuils roux** et les **tamias rayés** s'en donnent à cœur joie et multiplient les escalades. De temps en temps, une famille de **lièvres énervés** fait, de nuit, une ronde **mouvementée** sous les arbres.

Le ruisseau, quant à lui, fourmille de vie. Des truites **mouchetées** y nagent entre les pierres **grises** ou **noires**. Parfois, **cachées** dans des **endroits ombragés**, elles attendent patiemment le passage des «patineurs» **agiles** qui se démènent à toute vitesse. Des canards **apprivoisés** y glissent vers des eaux plus **tranquilles**.

En somme, des prétests et des post-tests en relation étroite avec les contenus grammaticaux qui, selon les programmes d'études, font objet d'apprentissage par tous les élèves du primaire. Si l'on peut dire que le matériel conçu selon l'approche *donneur → receveur* va permettre aux élèves des groupes expérimentaux de s'approprier les relations grammaticales d'après une optique centrée davantage sur la manipulation des éléments de la langue, il n'en demeure pas moins que tous les élèves, tant ceux des groupes expérimentaux que ceux des groupes témoins, reçoivent des enseignements sur les mêmes notions. Compte tenu de cela, nous pouvons d'ores et déjà penser que tous les élèves vont progresser du prétest au post-test à moins, bien sûr, que ce dernier ne s'avère plus difficile que le premier, mais nous ne pouvons pas dire à l'avance si l'analyse de l'appropriation grammaticale à survenir entre ces deux intervalles fera voir des différences significatives entre ces deux sous-groupes de notre échantillon.

3. Le déroulement de l'expérimentation

Cette section rappelle brièvement les rôles des divers intervenants ou acteurs principaux dont le concours a permis le déroulement de l'expérimentation : une conseillère et un conseiller pédagogiques, des directrices et des directeurs d'école, des enseignantes et des enseignants, des écolières et des écoliers de même que les membres de l'équipe de recherche.

— La conseillère et le conseiller pédagogiques

Les conseillers pédagogiques ont été les premiers contacts de l'équipe de recherche en milieu scolaire primaire. C'est à eux que le projet a d'abord été présenté par le responsable de la recherche et ce sont eux qui, après l'avoir accepté, en ont rendu possible la réalisation, d'une part en identifiant des écoles et des enseignants susceptibles de s'y intéresser et d'autre part en participant eux-mêmes, pour l'un à l'occasion et pour l'autre régulièrement, aux rencontres d'information «enseignants — équipe de recherche». Dans chaque cas, les conseillers pédagogiques se sont eux-mêmes approprié l'approche *donneur → receveur* et ont pris connaissance du matériel d'expérimentation : ils ont soutenu et appuyé la recherche qu'ils ont aussi critiquée à l'occasion.

— Les directrices et les directeurs d'école

Les directrices et les directeurs d'école ont autorisé l'équipe de recherche à intervenir dans leur milieu immédiat; ils ont non seulement facilité les rencontres des chercheurs avec les enseignants, mais plusieurs d'entre eux y ont même participé activement de façon à saisir et à faire comprendre les différences de point de vue entre l'approche traditionnelle et l'approche *donneur → receveur* préconisée dans le matériel d'expérimentation. Cette collaboration active aura éventuellement des retombées sur le choix du matériel d'apprentissage que feront les milieux scolaires qui ont participé à l'expérimentation.

— Les enseignantes et les enseignants

Précédemment, au moment de la description de l'échantillon, il a été quesion des enseignantes et des enseignants, de certaines interrogations et de certaines réticences qu'ils ont soulevées lors des premières rencontres d'information sur le projet. Ces appréhensions surmontées, les enseignantes et les enseignants qui ont accepté de prendre part à l'expérimentation ont également accepté de s'astreindre à des contraintes d'ordre didactique inhérentes à l'emploi de l'approche *donneur → receveur* en classe de français.

Cette approche va du global au particulier, c'est-à-dire que la compréhension des relations grammaticales intergroupes précède celle des relations intragroupes. Au lieu de recourir aux multiples questions de type «Qui est-ce qui? Qu'est-ce qui? Qui? Quoi? etc.» pour trouver les fonctions sujet, objet, etc., cette approche fait appel à la pronominalisation pour l'identification du donneur sujet et du donneur objet. Cette approche décrit la fonction attribut comme un terme en relation de genre et de nombre avec un donneur sujet ou avec un donneur objet et non, comme le laisse entendre la grammaire traditionnelle, comme une fonction qui ne se produit qu'avec un nombre de verbes restreint. Pour l'enseignement ou l'apprentissage des notions de genre et de nombre, cette approche s'appuie sur le fait que le genre appartient au mot ou provient du contexte et que le nombre provient presque toujours du contexte, et ce, contrairement à l'enseignement traditionnel qui voit dans les déterminants les indices du genre et du nombre. Cette approche préconise aussi d'aider les élèves à résoudre les accords dont ils sont incertains — habituellement ceux qui ne présentent pas de variation orale (*rusé/rusée*) — en remplaçant de façon systématique le terme pour lequel ils hésitent par un autre qui bénéficie d'un support oral (*grand/grande*). Voilà en bref cinq contraintes majeures que les enseignantes et les enseignants ont accepté d'intégrer à leur enseignement, au meilleur de leurs possibilités, tout au cours du déroulement de l'expérimentation. En maintes occasions, cette façon d'aborder les relations grammaticales les a conduits à se placer en contradiction avec ce que préconise le matériel scolaire même qu'ils utilisent habituellement et que l'école fait acheter aux élèves par les parents.

S'ajoutaient à cela d'autres difficultés. Les enseignantes et les enseignants ne disposaient d'aucun corrigé; ils n'avaient en mains que le matériel destiné aux élèves : cette exigence supplémentaire visait d'une part à faire ressortir les problèmes d'ordre didactique concomitant de l'utilisation du matériel et elle devait permettre d'autre part de favoriser les discussions et les échanges lors des rencontres de rétroaction entre les chercheurs et les enseignants. Par ailleurs, hormis les deux premières réunions consacrées à la présentation du projet, à la formation à l'approche *donneur → receveur* et à la présentation du matériel, les enseignantes et les enseignants de la Commission scolaire de Sherbrooke n'ont reçu de la part des chercheurs qu'un suivi distant : les rencontres se déroulaient avec les enseignants des trois degrés auxquels s'est joint presque chaque fois le directeur ou son assistant. Elles visaient essentiellement à apporter des éclaircissements par rapport à certains points du contenu : il n'y a pas eu de présentation systématique des fascicules, de sorte que les enseignantes et les enseignants ont dû se les approprier d'eux-mêmes. À la Commission scolaire La Sapinière, le suivi apporté par les chercheurs s'est fait par degré et les rencontres ont

porté à la fois sur les problèmes soulevés par le contenu du matériel et sur une présentation proactive des fascicules qui devaient faire sous peu l'objet d'expérimentation.

Nous sommes fort conscients que pour les enseignantes et les enseignants, ce ne fut pas chose facile de changer, après dix à vingt ans d'exercice de leur profession, leur façon d'aborder les relations grammaticales avec leurs élèves, mais tenant à rester le plus près possible du vécu scolaire habituel, nous n'avons pas voulu créer des conditions d'expérimentation telles que nous aurions été davantage assurés d'obtenir des résultats positifs.

— Les écolières et les écoliers

Les écolières et les écoliers représentent les participants essentiels du projet. Parmi ceux qui ont pris part à notre recherche, ceux de la Commission scolaire catholique de Sherbrooke provenaient d'un milieu urbain moyen-aisé et fréquentaient tous la même école primaire, l'école Cœur-Immaculé. Celle-ci compte bon an mal an de 850 à 900 élèves répartis dans environ 35 classes, dont une seule d'orthopédagogie. Elle est située dans un milieu relativement «jeune» et encore en expansion sur le plan démographique.

Ceux de la Commission scolaire La Sapinière, qui reçoit dans sept écoles les élèves de 24 municipalités, n'affichent pas une telle homogénéité : les écoliers et écolières de quatre classes (2 classes expérimentales et 2 classes témoins) fréquentaient l'école Saint-Louis-de-France d'East Angus, une ville d'environ 4 000 habitants; les autres écoles de cette commission scolaire qui ont participé au projet sont l'école Les trois Cantons sise à Saint-Isidore, l'école Saint-Camille érigée à Cookshire et l'école Saint-Paul située à Scotstown. Chacune de ces écoles accueille à la fois des élèves de petites villes (East Angus et Cookshire) ou de villages (Saint-Isidore et Scotstown). Étant donné l'effet du transport scolaire qui conduit quotidiennement à une école de ville ou de village les élèves des municipalités environnantes, on peut dire que chaque classe de ce groupe présente une distribution plutôt hétérogène en regard du milieu de vie ou d'appartenance des élèves.

Les indications précédentes font déjà ressortir des différences d'ambiance et d'intérêt entre les élèves de ces deux milieux. Les premiers ont accès plus facilement à la culture : bibliothèque scolaire ou extrascolaire d'envergure, cinémas, journaux, etc.; les seconds se voient, plus souvent qu'autrement, limités à la bibliothèque scolaire qui leur offre un nombre plutôt restreint d'ouvrages.

Pour terminer, soulignons que sans ces collaborateurs anonymes, pas d'expérimentation ni de résultats. En effet, en dernier ressort, ce sont les élèves qui, par les apprentissages qu'ils font, déterminent l'efficacité, voire la pertinence, d'une approche didactique et mettent en valeur l'intérêt d'un matériel d'enseignement.

— L'équipe de recherche

Nous serons brefs. Les rôles de l'équipe de recherche vont de la préparation du projet pour l'obtention de subventions à la rédaction du présent document. Entre ces deux points extrêmes figurent les principaux éléments que voici : l'adaptation de l'approche *donneur → receveur* pour les élèves du second cycle du primaire; la répartition pour des fins spécifiques d'expérimentation des contenus d'orthographe grammaticale tels qu'ils sont précisés par le *Programme d'études de français au primaire*; la conception d'un plan de réalisation du matériel approprié à l'approche d'enseignement (voir chapitre 2, les étapes des fascicules); la recherche et la formation d'assistantes de recherche; la rédaction, l'amélioration et le peaufinage dudit matériel; la recherche de milieux d'expérimentation; la présentation du projet aux mêmes milieux et la formation des enseignantes et des enseignants participants; le suivi du déroulement de l'expérimentation et l'assistance aux enseignantes et aux enseignants; la rencontre de plusieurs groupes-classes; la préparation des prétests et des post-tests; la correction de ces mêmes tests et leur dépouillement pour fins d'analyse statistique; la rédaction d'articles et de rapports de recherche.

Par delà ce qui précède

Sans vouloir prolonger indûment cette description des différents éléments qui ont marqué le contexte expérimental dont l'une des caractéristiques dominantes nous paraît être le dynamisme des maîtres et le désir d'apprendre des élèves, nous aimerions faire part d'une observation qui s'est dégagée de nos échanges avec ces deux groupes de personnes. Cette volonté d'enseigner comme il convient la langue française ou celle de se l'approprier de manière correcte se voit constamment soumise, asservie, voire freinée, par une «description» grammaticale dominée presque entièrement par une réflexion d'ordre sémantique et qui laisse fort peu de place à l'observation réelle des faits de langue, ni par les maîtres ni par les élèves. De fait, plus de dix ans après l'approbation du *Programme d'études de français au primaire*, celui de 1979, et d'une kyrielle de matériels didactiques conçus à l'intention des élèves et des maîtres, l'enseignement proprement dit de la grammaire n'a guère évolué, semble-t-il.

Comme l'indique Lenoir (1991), on observe un écart important entre ce que font les maîtres et ce qu'ils disent faire. En pratique, comme l'ont fait ressortir nos premières rencontres avec les maîtres de même que les questions qu'ils nous ont posées, l'enseignement de la grammaire correspond encore trop souvent à un transfert «intergénération» de notions grammaticales prises une à une, telles «le sujet fait l'action exprimée par le verbe», «les verbes qui amènent un attribut sont ...», etc. Les élèves trouvent là de quoi surcharger leur mémoire : apprentissage de définitions pseudogrammaticales, mémorisation de trucs, etc. De fait, après six ans d'études primaires — à souligner que cette situation ne change guère après les études secondaires, collégiales voire universitaires —, bien peu d'élèves peuvent expliquer en quelques mots ce qui constitue les fondements mêmes des relations grammaticales du français ni comment s'établissent ces relations. À qui la faute? Certainement pas aux enseignants du primaire à qui on a appris de cette façon le «savoir grammatical», ni aux élèves du primaire qui reçoivent de même façon le même «savoir grammatical».

Au delà de ces réflexions peut-être trop pessimistes, le côtoiement des enseignantes et des enseignants de même que celui des élèves qui ont participé à l'expérimentation nous a permis de constater chez nombre d'entre eux un intérêt sincère et, dans certains cas, de l'engouement pour l'approche *donneur → receveur* dont ils prenaient connaissance pour la première fois : des réflexions d'élèves recueillies par les maîtres à notre insu en disent long à ce sujet (voir annexe 3). Cela confirme qu'existent toujours dans le milieu scolaire primaire cette capacité de renouvellement, cette volonté de tout mettre en œuvre pour que leurs élèves comprennent mieux ce qu'ils font.

QUATRIÈME CHAPITRE

L'ANALYSE DES RÉSULTATS

Introduction

Ce quatrième chapitre porte exclusivement sur l'interprétation des résultats que les élèves de notre échantillon ont obtenus au prétest et au post-test. Cette analyse vise à circonscrire et à dégager, s'il y a lieu, les effets qu'aurait eus sur les élèves l'utilisation de l'approche *donneur → receveur* pour l'appropriation du fonctionnement grammatical du français écrit, telle qu'elle leur a été présentée dans le matériel expérimental. Nous tenons à préciser immédiatement que nous suivrons davantage une démarche exploratoire basée principalement sur des comparaisons faites en pourcents que sur une analyse rigoureuse qui ferait appel aux formules statistiques établies. En effet, compte tenu de la manière dont a été constitué notre échantillon (recrutement de groupes-classes volontaires et non sélection aléatoire des élèves) et aussi du fait que nos prétests et nos post-tests, même s'ils portent sur l'évaluation de la maîtrise de contenus semblables ou convergents, n'ont pas fait l'objet d'un jumelage d'éléments ni d'une prévalidation. Cela signifie, par exemple, que nous ne pourrons établir en chiffres absolus le progrès des élèves, qu'il s'agisse de ceux des groupes expérimentaux ou de ceux des groupes témoins. Nous visons toutefois à dégager les tendances principales et comptons que l'effet de récurrence viendra contribuer à mettre en exergue les véritables points dominants de cette application soutenue de l'approche *donneur → receveur* en classe de français.

Pour faciliter la compréhension, nous procédons en deux étapes. Vient d'abord la présentation des résultats généraux, puis celle des résultats selon les contenus d'apprentissage, tels qu'ils ont été répartis selon les trois degrés du deuxième cycle du primaire. Dans les deux cas, nous faisons un examen des résultats des élèves en les considérant selon les diverses variables que sont le groupe d'appartenance sexuelle, le degré scolaire, la répartition en groupes-classes (témoin et expérimental), le rendement scolaire en français (1er tiers, 2e tiers et 3e tiers) et, à l'occasion, le milieu de vie. En somme, une vision d'ensemble, suivie d'une observation de plus en plus détaillée.

1. Résultats généraux

Cette section situe, en pourcentages, les résultats obtenus aux prétests et aux post-tests par les élèves de chaque degré de scolarité. Le tableau 5 donne un premier aperçu des résultats pour chaque degré scolaire, tandis que le tableau 6 rapporte les mêmes résultats considérés selon l'appartenance des élèves au milieu urbain ou au milieu rural. Les tableaux 7 et 8 font voir l'un les résultats des élèves répartis en groupes témoins et en groupes expérimentaux et l'autre, les résultats selon les groupes d'appartenance sexuelle des élèves. Enfin, le tableau 9 présente les résultats selon le rendement scolaire.

TABLEAU 5 — Résultats généraux aux prétests et aux post-tests obtenus par les élèves répartis selon les degrés

Variables	4e année	5e année	6e année
Prétest	48,31	58,61	66,09
Post-test	67,48	56,43	67,12
Différence	+19,17	-2,18	+1,03

La ligne «différence» montre un écart positif important entre le prétest et le post-test de 4e année face à des résultats assez comparables aux autres degrés. De prime abord, cela peut signifier que le post-test de 4e année était plus facile par rapport à son prétest que les autres post-tests, par rapport aux autres prétests — nous y reviendrons ultérieurement. Il en est de même du post-test de 5e année qui a été jugé légèrement plus difficile.

TABLEAU 6 — Résultats généraux aux prétests et aux post-tests pour les élèves des milieux urbain (U) et rural (R) répartis selon les degrés

Variables	4e année		5e année		6e année	
	U	R	U	R	U	R
Prétest	56,66	39,95	72,41	45,70	70,33	57,50
Post-test	77,00	58,01	75,97	46,87	68,78	63,75
Différence	+20,34	+18,06	+3,56	+1,17	-1,55	+6,25
Écart U - R	+2,28		+2,39			+7,80

En comparant les résultats obtenus par chaque groupe au prétest, on observe des différences très importantes : ± 16 % en 4e année, ± 26 % en 5e année et ± 22 % en 6e année. Cet écart intergroupe augmente légèrement en 4e et en 5e année en faveur du milieu urbain, passant au post-test, pour chaque degré, à ± 17 % et à ± 29 % respectivement : ces différences ne sont pas significatives en elles-mêmes, compte tenu de l'absence de prévalidation des tests, ainsi que cela a déjà été mentionné.

Néanmoins, en 6e année, des écarts inverses indiquent que l'avantage va aux élèves du milieu rural qui affichent ± 6 % d'augmentation comparativement à une régression d'environ 1,5 % pour ceux du milieu urbain. Ces différences se répercutent aussi à la la ligne «Écart U - R» qui montre que les élèves de 4e et de 5e année du milieu urbain ont progressé d'environ 2,25 % plus rapidement que ceux du milieu rural. En 6e année, c'est l'inverse : les élèves du milieu rural affichent une amélioration de près de 8 % supérieure à celle de l'autre groupe. Selon nos observations, cet écart trouve son explication dans la motivation même des enseignantes et enseignants de ce degré scolaire et, partant, dans celle de leurs élèves relativement à l'expérimentation : la participation des enseignants relativement au projet nous est apparue plus forte en milieu rural qu'en milieu urbain, milieu qui a d'ailleurs reçu un soutien pédagogique plus distant de notre part, comme nous l'avons indiqué au chapitre précédent.

TABLEAU 7 — Résultats généraux aux prétests et aux post-tests pour les groupes témoins (T) et expérimentaux (E) répartis selon les degrés

Variables	4e année		5e année		6e année	
	T	E	T	E	T	E
Prétest	54,70	46,06	62,31	56,37	63,94	67,40
Post-test	69,65	66,72	55,18	57,19	64,13	69,02
Différence	+14,95	+20,66	-7,13	+0,82	+0,19	+1,62
Écart T - E		+5,71		+7,95		+1,43

La ligne «différence» fait état de l'écart «prétest/post-test» obtenu par chaque groupe d'élèves. Compte tenu des restrictions déjà mentionnées quant à la valeur de nos instruments d'évaluation, ces différences ne représentent pas la mesure d'apprentissage qu'a pu faire chaque groupe; elles permettent tout simplement de situer les groupes entre eux à deux moments (début et fin) de l'expérimentation.

En ce sens, les calculs de la ligne «Écart F - E», qui indiquent de combien tel groupe a progressé plus que l'autre, donnent une bonne idée de l'évolution des deux groupes. Dans les trois cas, le groupe expérimental, qui a bénéficié de l'approche *donneur → receveur*, obtient des résultats supérieurs. Cet écart s'avère particulièrement imposant en 4e année et en 5e année. Nous analyserons ultérieurement plus en détails en quoi consistent ces différences pour chaque degré scolaire.

TABLEAU 8 — Résultats généraux aux prétests et aux post-tests pour les filles (F) et les garçons (G) répartis selon les degrés

Variables	4e année		5e année		6e année	
	F	G	F	G	F	G
Prétest	48,80	47,77	63,93	53,97	68,46	64,04
Post-test	69,59	65,29	64,73	48,93	71,45	63,61
Différence	+20,79	+17,52	+0,80	-5,04	+2,99	-0,43
Écart F - G	+3,27		+5,84		+3,42	

Nous n'insistons pas sur les différences «prétest/post-test» qui, étant donné l'absence de prévalidation des tests, fluctuent grandement, encore une fois, d'un degré scolaire à un autre : post-test bien mieux réussi en 4e année, par rapport à ceux des deux autres degrés. Ces données font toutefois ressortir que, contrairement aux filles, les garçons de 5e année obtiennent beaucoup moins au post-test qu'au prétest.

Il faut souligner enfin ce qui émerge de la lecture des données présentées à la ligne «Écart F - G» : elles indiquent que pour chacun des degrés scolaires considérés, les filles réussissent mieux en français que les garçons. Au prétest, cet écart s'avère minime en 4e année (± 1 %), mais beaucoup imposant en 5e année où il voisine 10 % (63,93 - 53,97) et en 6e année où il atteint 4,5 % (68,46 - 64,04) : nos données rappellent à leur tour un fait observé par plusieurs chercheurs depuis plusieurs années et que nous avons déjà relevé (Roy, 1985), à savoir que l'écart «filles/garçons» relatif à la maîtrise du français écrit s'établit dès les premières années de la scolarisation; cet écart se maintient jusqu'à l'université (Roy, 1989; Roy et Lafontaine, 1990) et sans doute bien au-delà. En outre, comme l'indiquent les trois résultats concordants de la ligne «Écart F - G», non seulement les filles progressent, mais leur taux de progression est de 3 % à 6 % supérieur à celui des garçons.

Le tableau 9 présente les résultats des élèves selon leur rendement scolaire. Comme il a été mentionné au troisième chapitre (avant le tableau 2), ces taux de réussite ne s'appliquent qu'aux élèves de milieu urbain dont les résultats sont plus élevés que ceux des élèves du milieu rural retenu.

TABLEAU 9 — Résultats généraux aux prétests et aux post-tests pour les élèves des groupes témoins (T) et expérimentaux (E) répartis par tiers selon les degrés

Degrés	groupes	Tiers	Prétest	Post-test	Différence	Écart T - E
4e année	T	1/3	66,3	82,9	16,6	
		2/3	56,6	62,8	6,3	
		3/3	36,1	58,5	22,4	
	E	1/3	69,1	93,1	24,0	7,4
		2/3	63,0	86,3	22,4	16,1
		3/3	44,1	75,5	31,4	9,0
5e année	T	1/3	85,9	89,2	3,3	
		2/3	67,1	71,9	3,8	
		3/3	64,1	58,4	-5,7	
	E	1/3	76,3	83,6	7,3	4,0
		2/3	75,7	80,1	4,4	0,6
		3/3	62,2	69,4	7,2	12,9
6e année	T	1/3	79,2	74,3	-4,9	
		2/3	64,5	60,6	-3,9	
		3/3	54,9	49,3	-5,6	
	E	1/3	82,8	85,5	2,7	5,6
		2/3	73,1	75,5	2,4	6,3
		3/3	59,5	54,1	-4,4	1,2

En 4e année et en 6e année, où l'apprentissage a porté surtout sur l'appropriation de la relation *sujet → verbe*, on observe, ce qui est normal, des écarts importants entre chacun des tiers. En 4e année, les groupes-tiers témoins se situent au prétest à des intervalles de 10 % et de 20 %, alors que les résultats du post-test indiquent que les élèves du deuxième tiers n'ont presque pas progressé; chez les groupes expérimentaux, les élèves des trois tiers affichent au post-test des écarts semblables par rapport au prétest, l'écart le plus élevé favorisant les élèves les plus faibles, ceux du troisième tiers. En 5e année, une particularité des groupes expérimentaux : les élèves

du deuxième tiers ont au prétest un résultat presque identique (75,7 %) à celui des élèves du premier tiers (76,3 %), mais comme les élèves du deuxième tiers progressent moins vite que ceux du premier tiers, cet écart s'accroît au post-test et devient de l'ordre de 3,5 %. En 6e année, les élèves des premier et deuxième tiers obtiennent environ 2,5 % de plus au post-test qu'au prétest comparativement à un écart négatif de plus de 4 % chez les élèves du troisième tiers. Cette contre-performance provient, aux dires mêmes des enseignants, de ce que le matériel d'expérimentation n'a pas suscité beaucoup d'intérêt chez les élèves les plus faibles de 6e année. Malgré ces particularités, les variations internes des groupes (expérimentaux et témoins) considérés selon chaque degré scolaire, demeurent faibles, de sorte que les différences «prétest/post-test» concordent habituellement.

Par ailleurs, selon les données de la ligne «Écart T - E», les variations intergroupes se font toutes à l'avantage des groupes expérimentaux, c'est-à-dire de ceux qui ont bénéficié de l'approche *donneur → receveur* et qui ont utilisé le matériel d'expérimentation. Dans 9 cas sur 9, il s'agit d'écarts positifs. Cette démarcation entre ceux qui ont suivi le cheminement habituel représenté par les groupes témoins et les autres, ceux des groupes expérimentaux, porte à croire à l'impact bénéfique de l'approche *donneur → receveur* pour l'appropriation de l'orthographe grammaticale en classe de français au deuxième cycle du primaire.

Cette première conclusion fort positive découle de l'examen général des résultats obtenus, il faut bien le rappeler, après seulement trois ou quatre mois d'expérimentation de l'approche *donneur → receveur* par les élèves. L'utilisation de cette approche s'est avérée plus rentable en milieu urbain chez les élèves de 4e et de 5e année, alors qu'en 6e année, elle s'est révélée plus efficace en milieu rural. Par ailleurs, elle a permis aux filles de chaque degré scolaire de se démarquer des garçons en ce qui a trait à la maîtrise du français écrit, mais elle a permis de rejoindre ou d'aider sensiblement de la même façon les élèves forts et les élèves faibles : en 4e et en 5e année, ce sont même les élèves les plus faibles (deuxième ou troisième tiers) qui en ont le plus bénéficié. Ceci étant posé, nous examinons maintenant les contenus d'apprentissage spécifiques que cela concerne.

2. Résultats selon les contenus d'apprentissage

L'examen des résultats selon les contenus d'apprentissage touche les contenus notionnels relatifs à la maîtrise de l'orthographe grammaticale tels qu'ils sont définis ou présentés au premier chapitre et «délimités» au deuxième chapitre en relation étroite, mais non exclusive, avec les contenus du *Programme d'études de français* du primaire. Comme nous l'avons déjà

mentionné, cela signifie que, tenant compte de notre expérience, nous avons ajouté quelques éléments d'apprentissage dont les élèves du 2e cycle du primaire ont bien besoin pour transposer correctement à l'écrit les divers types de textes qu'ils sont appelés à rédiger. Par ailleurs, afin d'éviter, pour fins d'expérimentation, le chevauchement des contenus, nous en avons établi une répartition propre à chaque degré, en tenant compte des points forts du même *Programme d'études de français*.

Le présent sous-chapitre compte trois sections, une pour chaque degré du 2e cycle du primaire conformément à la distribution des contenus d'apprentissage que nous avons effectuée. Dans chaque section, les résultats des groupes expérimentaux et des groupes témoins seront analysés selon deux variables, à savoir celle des groupes d'appartenance sexuelle des élèves et celle de leur rendement scolaire en français.

2.1 L'appropriation du présent de l'indicatif en 4e année

En 4e année, comme nous l'avons explicité au deuxième chapitre, l'approche *donneur → receveur* a été appliquée à l'enseignement et à l'apprentissage des accords verbaux du présent de l'indicatif. En un mot, nous avons cherché à amener les élèves à comprendre les éléments qui entrent en jeu dans la relation *sujet → verbe* ou qui la constituent selon divers contextes d'écriture dans lesquels elle se présente (verbes réguliers et verbes irréguliers, verbes fréquents et verbes moins fréquents) et selon les divers contextes relationnels dans lesquels elle prend place (ordres canoniques déclaratif et interrogatif; ordre inverse ou de postposition du donneur sujet; présence contextuelle d'un écran «séducteur», homophonie verbale et nominale, etc.).

Aux fins de la présente analyse, nous répartissons les accords selon les cinq catégories suivantes : accord sujet → verbe singulier sans écran; accord sujet → verbe pluriel sans écran; accord sujet → verbe singulier ou pluriel avec écran problème; accord sujet → verbe singulier ou pluriel avec écran non problème; accord verbe ← sujet singulier ou pluriel sans écran. Voici maintenant, présentés en tableaux, les résultats obtenus par les élèves pour chacune des deux variables retenues.

2.1.1 Résultats selon les groupes d'appartenance sexuelle et selon les groupes d'expérimentation

Les résultats des élèves des groupes témoins sont, dans 9 cas sur 10, supérieurs à ceux des groupes expérimentaux au prétest; il en est de même dans 7 cas sur 10 au post-test. D'où le fait que les élèves de nos

groupes témoins de 4e année excèdent généralement ceux de nos groupes expérimentaux du même degré. Cela provient sans doute de la formation même du groupe témoin qui, en 4e année, n'est représenté que par une classe de milieu urbain. Cela n'empêche toutefois pas des changements importants de se produire, comme le montrent les données du tableau 10.

TABLEAU 10 — Résultats au prétest et au post-test relatifs aux accords verbaux obtenus par les filles (F) et les garçons (G) des groupes témoins (T) et expérimentaux (E) de 4e année

(Signification des catégories : 1 = accord sujet → verbe singulier sans écran; 2 = accord sujet → verbe pluriel sans écran; 3 = accord sujet → verbe singulier ou pluriel avec écran problème; 4 = accord sujet → verbe singulier ou pluriel avec écran non problème; 5 = accord verbe ← sujet singulier ou pluriel sans écran)

Cat.	Sexes	Témoins		Expérimentaux		Diff. Pré-Post		Écart T - E
		Pré	Post	Pré	Post	Témoins	Expérim.	
1	F	72,6	68,8	60,2	72,1	- 3,8	+11,9	+15,7
	G	73,1	69,2	55,2	67,7	- 3,9	+12,5	+16,4
2	F	54,2	70,8	38,2	68,5	+16,6	+30,3	+13,7
	G	46,2	73,5	42,4	60,1	+27,3	+17,7	- 9,6
3	F	52,8	54,2	54,4	63,5	+1,4	+7,1	+5,7
	G	51,3	43,6	46,5	60,8	- 7,7	+14,3	+22,0
4	F	50,0	68,1	47,9	66,2	+18,1	+18,3	+0,2
	G	56,0	68,0	46,6	61,3	+12,0	+14,7	+2,7
5	F	30,2	83,3	28,0	77,5	+53,1	+49,5	- 3,6
	G	34,6	77,8	26,5	69,9	+43,2	+43,4	+0,2

Premièrement, pour les accords sujet → verbe singulier sans écran (catégorie 1), on note que les filles et les garçons des groupes témoins obtiennent au post-test des résultats inférieurs de près de ± 4 %; par contre, chez les élèves des groupes expérimentaux, on observe une hausse substantielle de ± 12 %, tant chez les filles que chez les garçons. L'annexe 4 qui rapporte les résultats détaillés fournit des exemples précis relatifs à cette situation. En voici trois exemples comparables : au prétest, le contexte *«Je vais bien.»* est réussi à 64 % par les filles et à 37 % par les garçons; au post-test, pour le contexte équivalent *«Je vais faire.»*, les résultats passent à 84 % chez les filles et à 78 % chez les garçons. Il en est ainsi, chez les deux groupes, des contextes jumelables *«On prend.»* et *«Je prends.»* qui passent

de ± 50 % au prétest à ± 70 % au post-test, de même que des contextes *«Je veux.»* (prétest) et *«Je ne veux pas.»* (post-test) qui vont de ±65 % au prétest à 90 % (F) et 80 % (G) au post-test.

Deuxièmement, en ce qui concerne les accords sujet → verbe pluriel sans écran (catégorie 2), les données indiquent que les garçons des groupes témoins progressent davantage que les filles — ce qui nous semble exceptionnel — tandis que, chez les élèves des groupes expérimentaux, les filles affichent au post-test un résultat de 30 % supérieur à celui du prétest comparativement à ± 18 % chez les garçons du même groupe. Il faut rappeler à ce sujet que le prétest ne compte que deux cas de cette catégorie : *«Les bousculades sont ...»* et *«Ils rient avec nous.»*, tandis que le post-test en compte dix-huit, dont dix sont des verbes employés à la deuxième personne du pluriel parmi lesquels huit se terminent par *-ez* et deux par *-tes*. Dans ces deux derniers cas, les filles dominent nettement les garçons avec des résultats de 72 % pour *«vous dites»* et de 68 % pour *«vous faites»* comparativement à seulement 25 % et 31 % chez les garçons. Les deux groupes se rejoignent toutefois par leur faible maîtrise de la relation *donneur sujet → receveur verbe* à la troisième personne du pluriel : ils se situent dans chaque cas (F et G) au bas de la liste pour les verbes *«apportent, disent, portent, désirent»*, avec un taux de succès de ± 35 %.

Troisièmement, pour les accords qui posent le plus de difficultés, à savoir ceux avec «écran problème» (catégorie 3), on constate, chez les filles des groupes témoins, peu de changement au post-test en regard d'une chute de 7 % chez les garçons des mêmes groupes. Chez les groupes expérimentaux, les résultats divergent : les filles progressent de 7 % et les garçons de 14 %. Comparons le contexte du prétest *«On les pousse.»*, qui est réussi à 30 % par les filles et à 41 % par les garçons, au contexte *«Il les apporte.»* que les filles ont réussi à 68 % et les garçons à 52 %. Compte tenu de l'écart négatif général qui sépare les garçons et les filles, il faut sans doute attribuer à la «chance», c'est-à-dire au fait que les garçons se sont sans doute tout simplement limités à écrire la forme la plus courte, leur surplus de réussite pour le contexte *«On les pousse.»* du prétest. En effet, au post-test, pour des contextes équivalents, tels *«Il les apporte.»* susmentionné ou *«Je les coupe.»* (F = 74 % et G = 56 %), ils obtiennent environ 15 % de moins que les filles. Autrement dit, ce contexte aux relations grammaticales complexes laisse les garçons loin derrière les filles.

Quatrièmement, en ce qui a trait aux accords sujet → verbe singulier ou pluriel avec écran non problème (catégorie 4) et aux accords verbe ← sujet singulier ou pluriel sans écran (catégorie 5), les élèves des deux groupes, témoins et expérimentaux, ont beaucoup mieux réussi le post-test.

C'est ainsi que l'appropriation des contextes *«As-tu?»* et *«Es-tu?»* passe de ± 10 % à plus de 80 %, à la fois chez les filles et chez les garçons. Dans l'ensemble, les écarts vont sensiblement dans le même sens pour ces catégories, de sorte que nous ne décelons pas ici de différences attribuables à l'expérimentation.

En bout de piste, l'observation de la ligne «Écart T - E» donne 8 écarts (positifs) sur 10 en faveur des groupes expérimentaux; ces écarts, qui représentent un surplus d'appropriation grammaticale, sont répartis également entre les filles et les garçons. Ici comme ailleurs, les écarts positifs désignent l'impact bénéfique de l'expérimentation qui a permis aux élèves des groupes expérimentaux d'acquérir une maîtrise vraiment meilleure que ne l'ont fait les élèves des groupes témoins des accords sujet → verbe singulier sans écran et des accords sujet → verbe singulier ou pluriel avec écran problème.

Selon les données de l'annexe 5, les contextes similaires *«Je veux.»* (prétest) et *«Je ne veux pas.»* (post-test) sont réussis, à chaque occasion, à 76 % par les élèves des groupes témoins, alors la note des élèves des groupes expérimentaux va de 63 % à 89 %; dans le cas de *«Je vais.»*, les élèves des groupes expérimentaux obtiennent un surplus d'augmentation d'environ 15 %; pour le contexte *«On va.»*, peu de changement chez les groupes témoins dont les résultats sont de 60 % au prétest et de 64 % au post-test, mais un net accroissement chez les groupes expérimentaux qui obtiennent 48 % au prétest comparativement à 63 % au post-test.

Selon les données de cette même annexe, pour les accords sujet → verbe sans écran (catégorie 2) de la deuxième personne du pluriel (*-ez*), les élèves des groupes témoins dominent de ±15% au post-test — il n'y a pas de cas semblables au prétest — ceux des groupes expérimentaux, à l'exception du contexte *«Vous vous amusez.»* qui est réussi à environ 75 % par les deux groupes. On peut aussi relever que les élèves des groupes témoins réussissent mieux que ceux des groupes expérimentaux pour les contextes *«vous dites»* et *«vous faites»*, le premier groupe obtenant 76 % et l'autre 70 %. Compte tenu de la faiblesse générale des groupes expérimentaux, ce rapprochement découle probablement de l'utilisation du matériel expérimental et de l'approche *donneur → receveur*. C'est sans doute pour la même raison que les élèves des groupes expérimentaux maîtrisent mieux (± 10 %) les accords de la troisième personne du pluriel *«apportent, disent, désirent, portent»* que ceux des groupes témoins.

Soulignons un dernier point qui, selon les données de l'annexe 5, distingue, pour l'accord sujet → verbe singulier ou pluriel avec écran

problème, les groupes expérimentaux des groupes témoins, à savoir le surplus d'accroissement de réussite des élèves des groupes expérimentaux. Ce surplus d'augmentation, qui est rapporté à la ligne «Écart T - E», est de ± 6 % pour les filles et de 22 % pour les garçons. Cela fait nettement ressortir l'effet positif de l'approche *donneur → receveur* et du matériel expérimental conçu pour la recherche. Cependant, malgré cette augmentation, les accords de cette catégorie demeurent les plus difficiles : ce sont les moins bien réussis au post-test.

2.1.2 Résultats selon le rendement scolaire

Les colonnes «différence Pré-Post» du tableau 11 qui suit font voir le cheminement des élèves du prétest au post-test.

TABLEAU 11 — Résultats au prétest et au post-test relatifs aux accords verbaux obtenus par les élèves de 4e année répartis par tiers pour les groupes témoins (T) et expérimentaux (E)

(Signification des catégories : 1 = accord sujet → verbe singulier sans écran; 2 = accord sujet → verbe pluriel sans écran; 3 = accord sujet → verbe singulier ou pluriel avec écran problème; 4 = accord sujet → verbe singulier ou pluriel avec écran non problème; 5 = accord verbe ← sujet singulier ou pluriel sans écran)

Cat.	Tiers	Témoins		Expérimentaux		Diff. Pré-Post		Écart T - E
		Pré	Post	Pré	Post	Témoins	Expérim.	
1	1/3	86,4	81,7	83,1	91,7	- 4,7	+8,6	+3,9
	2/3	76,8	62,5	78,6	81,0	-14,3	+2,4	+16,7
	3/3	49,0	58,3	61,6	78,2	+9,3	+16,6	+7,3
2	1/3	65,0	82,2	56,2	89,6	+17,2	+33,4	+16,1
	2/3	50,0	67,4	64,3	85,7	+17,4	+21,4	+4,4
	3/3	28,6	63,5	43,8	73,6	+34,9	+29,8	- 5,1
3	1/3	76,7	71,7	83,3	95,8	- 5,0	+12,5	+17,5
	2/3	41,7	37,5	66,7	76,2	- 4,2	+19,5	+23,7
	3/3	28,6	28,6	50,0	60,4	0,0	+10,4	+10,4
4	1/3	59,1	85,0	72,7	97,9	+25,9	+25,2	- 0,7
	2/3	58,0	64,6	63,6	90,5	+6,6	+26,9	+20,3
	3/3	39,0	47,6	44,3	60,4	+8,6	+16,1	+ 7,5
5	1/3	43,8	92,2	42,2	97,2	+48,4	+55,0	+6,6
	2/3	29,7	69,5	41,1	98,4	+39,8	+57,3	+17,5
	3/3	19,6	76,2	18,7	95,8	+56,6	+77,1	+20,5

Chez les élèves témoins, on note un progrès dans 10 sous-groupes sur 15, par rapport à 15 sous-groupes sur 15 pour les élèves des groupes expérimentaux. Chaque fois, les différences majeures se situent à la catégorie 5 qui concerne une meilleure maîtrise de l'accord verbe ← sujet (situation d'inversion). Ces écarts, qui peuvent être attribués à un post-test plus facile, ne reflètent pas nécessairement le fruit de l'apprentissage. De fait, ce sont les résultats de la ligne «Écart T - E» qui font voir là où il s'est fait davantage d'appropriation grammaticale durant la période d'expérimentation. Ils montrent, dans 13 cas sur 15 (86,7 %), un écart positif en faveur des élèves des groupes expérimentaux. Examinons cela d'un peu plus près à l'aide de quelques exemples représentatifs des diverses catégories.

L'observation de tous les cas présentés à l'annexe 6 fait ressortir rapidement que cette progression doit être comprise globalement; il ne faut pas la rattacher directement à l'un ou l'autre cas. En effet, considérés un à un, les contextes montrent des variations importantes. Certains cas, dont le contexte *«Je vais bien.»* qui est réussi à 68 % au prétest, comparativement à 88 % pour le contexte *«Je vais être.»* du post-test, présentent une progression, variable par l'envergure, qui fait voir habituellement que les élèves du troisième tiers se rapprochent de ceux du premier tiers :

Prétest «Je vais bien.»			Post-test «Je vais être.»		
1/3	2/3	3/3	1/3	2/3	3/3
72	67	40	94	93	73

Prétest «On prend.»			Post-test «Chacun prend.»		
1/3	2/3	3/3	1/3	2/3	3/3
78	60	40	83	73	73

Cette progression aboutit parfois, soit à une appropriation presque parfaite, par tous les élèves, du contexte orthographique visé, soit encore, à tout le moins, à un nivellement intertiers, et ce, même en situation d'inversion interrogative :

Prétest «As-tu été sage?»			Post-test «As-tu ta casquette?»		
1/3	2/3	3/3	1/3	2/3	3/3
61	53	20	100	93	87

Prétest «Es-tu content?»			Post-test «Es-tu habillée?»		
1/3	2/3	3/3	1/3	2/3	3/3
78	73	47	94	87	93

D'autres, qui comportent des fluctuations à la hausse ou à la baisse, permettent de conclure à une certaine précarité des apprentissages :

Prétest «On va lui rendre.»			Post-test «On va revenir.»		
1/3	2/3	3/3	1/3	2/3	3/3
72	67	33	83	60	73
Prétest «Ils rient.»			**Post-test «Ceux qui désirent...»**		
1/3	2/3	3/3	1/3	2/3	3/3
50	40	20	56	27	20
Prétest «Je vous aime.»			**Post-test «Je vous donne.»**		
1/3	2/3	3/3	1/3	2/3	3/3
100	80	67	89	87	47

Ce dernier exemple aide aussi à mieux saisir ce qui constitue l'impact d'un écran «séducteur». Dans le contexte «Ceux qui désirent...», ce sont les élèves du deuxième tiers qui chutent alors que dans les contextes «Je vous aime.» et «Je vous donne.» dans lesquels le pronom «vous» représente respectivement «le Père Noël» et «les élèves d'une classe», le changement de référent sémantique a surtout fait trébucher les élèves du troisième tiers.

Si on revient aux indications de la ligne «Écart T - E», on voit que les élèves qui bénéficient le plus de l'approche *donneur → receveur* sont ceux du deuxième tiers, pour les catégories d'accords verbaux 1, 3, 4 et 5, et les élèves du troisième tiers, pour l'accord sujet → verbe avec écran problème (catégorie 3) et l'accord sujet → verbe en situation d'inversion (catégorie 5). Les élèves du premier tiers en bénéficient également pour résoudre avec plus de succès les accords sujet → verbe pluriel sans écran (catégorie 2) et les accords sujet → verbe avec écran problème (catégorie 3). Dans l'ensemble, toutefois, l'amélioration la plus sensible, et c'est peu dire, touche l'accord sujet → verbe singulier ou pluriel avec écran problème (catégorie 3). Ainsi, le matériel expérimental, conçu selon l'approche *donneur → receveur* a favorisé une meilleure maîtrise des accords les plus difficiles (sujet → verbe avec écran problème et accord verbe ← sujet), en particulier chez les élèves qui en ont le plus besoin.

2.2 L'appropriation du genre et du nombre en 5e année

En 5e année, l'apprentissage a porté sur la maîtrise des relations de genre et de nombre, qu'elles soient situées sur le plan de la phrase ou à l'intérieur des groupes fonctionnels. L'analyse des résultats comporte deux aspects complémentaires. Le premier concerne la complexité même

de l'accord et tient compte des divers éléments qu'il faut ajouter à un mot de base pour réaliser correctement cet accord : un indice de genre seulement (habituellement un «e» : *une élève polie*), un indice de nombre seulement (habituellement un «s» ou un «x» : *plusieurs chatons*) ou deux indices, un pour le genre et un pour le nombre (*des fleurs fanées*). Le second aspect concerne le soutien que la langue orale apporte au scripteur : s'opposent ici les mots avec support oral, tels *grand/grande*, *fort/forte* dont la prononciation diffère du masculin au féminin, à ceux sans support oral, tels *fier/fière*, *rusé/rusée* qui n'ont qu'une seule forme orale pour les deux genres. Dans les tests, la répartition des mots que les élèves devaient écrire pour chacune des catégories est très semblable; elle est établie comme suit :

	genre	nombre	genre et nombre	avec support oral	sans support oral
Prétest	7	44	11	16	46
Post-test	8	41	12	12	49

Au moment d'examiner ces résultats, rappelons que l'utilisation du matériel expérimental a été restreinte à trois ou quatre fascicules. Ceux portant sur la maîtrise spécifique des contenus grammaticaux relatifs au nombre n'ont pas été utilisés; mais la notion générale de nombre a été abordée simultanément à celle du genre dans le fascicule *Les déterminants* qui a servi d'introduction à l'appropriation de ce type d'accords par les élèves. C'est ce fascicule qui amène les élèves à distinguer les rôles respectifs des pronoms donneurs objet *le, la, l' et les* et des déterminants *le, la, l' et les*, receveurs de genre et de nombre d'un autre mot du contexte. Encore ici, l'attention des élèves a été centrée sur les donneurs et sur les receveurs.

Voici les tableaux où sont rapportés les résultats obtenus par les élèves des groupes témoins et des groupes expérimentaux répartis d'abord selon leur groupe d'appartenance sexuelle, puis selon leurs résultats scolaires. Nous présentons pour chacune de ces variables les résultats relatifs à la complexité des accords (genre; nombre; genre et nombre) et ceux qui se rapportent au soutien de la langue orale (avec support oral et sans support oral). Dans chaque cas, nous rapportons à la suite les uns des autres les résultats relatifs à la complexité des accords et ceux concernant le soutien oral. Ceci devrait en faciliter l'analyse.

2.2.1 Résultats selon les groupes d'appartenance sexuelle et selon les groupes d'expérimentation

Selon les données du tableau 12 (page suivante), les filles de 5e année des deux groupes ont obtenu au prétest des résultats inférieurs à ceux des garçons relativement aux accords de genre seulement; l'inverse se produit pour les accords de nombre seulement et ceux de genre et de nombre.

TABLEAU 12 — Résultats généraux au prétest et au post-test relatifs aux accords de genre (g) et de nombre (n) avec support oral (+ SO) et sans support oral (- SO) obtenus par les filles (F) et les garçons (G) des groupes témoins (T) et expérimentaux (E) de 5e année

Cat.	Sexes	Témoins		Expérimentaux		Diff. Pré-Post		Écart T - E
		Pré	Post	Pré	Post	Témoins	Expérim.	
g	F	59,9	69,7	46,9	73,7	+9,8	+26,8	+17,0
	G	63,4	60,0	61,4	60,1	- 3,4	- 1,3	+2,1
n	F	70,8	61,5	69,6	67,3	- 9,3	2,3	+11,6
	G	58,6	43,0	52,6	47,7	- 15,6	- 4,9	+10,7
g + n	F	56,8	55,3	52,5	59,4	- 1,5	+6,9	+8,4
	G	42,8	37,5	34,4	35,5	- 5,3	+ 1,1	+6,4
+SO	F	69,2	73,7	61,1	78,4	+4,5	+17,3	+12,8
	G	60,0	59,0	54,5	57,8	- 1,0	+3,3	+4,3
- SO	F	65,7	58,3	64,3	63,8	- 7,4	- 0,5	+6,9
	G	54,4	40,4	48,2	44,1	- 14,0	- 4,1	+9,9

Cependant, lors du post-test, les filles des deux groupes ont obtenu des résultats fortement supérieurs à ceux des garçons et ce, pour les trois types d'accords visés. Cela laisse croire qu'à cet âge, les filles deviennent davantage conscientes que les garçons du fait que l'écrit comporte une marque spécifique pour indiquer le genre de plusieurs mots; il s'agit là d'un phénomène que nous avons relevé antérieurement dans *Genre et nombre : étude appliquée* (Roy, 1985). Les exemples suivants, qui proviennent de l'annexe 7, rapportent les écarts majeurs que comportent nos données.

Prétest/mots	F	G	Post-test/mots	F	G
épaisse	69	74	verte	100	89
douce	52	71	franche	95	81
grosse	45	62	légère	95	81
longue	41	60	épaisse	69	47
nouvel	16	24	mouvementée	47	30
			orangée	18	61

Ces résultats qui proviennent d'une forte majorité de contextes avec support oral font tout de même ressortir la précarité des apprentissages, surtout chez les garçons qui, par exemple, obtiennent au prétest 74 % pour «une fourrure épaisse» et seulement 47 %, au post-test, pour «la pelouse épaisse».

Dans ce même ordre d'idée, il faudra chercher à savoir si, à une autre occasion, les garçons maintiendraient leur actuelle supériorité sur les filles en ce qui a trait à l'accord de «nouvel» dans «un nouvel acheteur» et à celui d'«orangée» dans «à poitrine orangée».

Par ailleurs, l'examen des mêmes accords pour les élèves répartis selon les groupes témoins et expérimentaux (annexe 8) fait voir l'apport spécifique de l'expérimentation :

Prétest/mots	T	E	Post-test/mots	T	E
dernière	90	79	verte	100	92
épaisse	71	66	blanche	94	93
délicate	67	59	fraîche	88	87
douce	62	62	légère	88	87
grosse	62	49	épaisse	52	60
longue	58	47	mouvementée	30	40
nouvel	23	18	fière	33	48
			orangée	31	24

Au prétest, les élèves des groupes expérimentaux ont six résultats inférieurs à ceux des groupes témoins; au post-test, ils ont rejoint ou dépassé ces derniers dans six cas sur huit. Ce surplus d'appropriation est attribuable en particulier au groupe des filles dont l'«Écart T - E» s'élève à 17 % (voir tableau 12).

Quant aux accords de nombre, qui ne possèdent habituellement pas de support oral, la distance qui sépare les filles et les garçons croît du prétest au post-test : chez les élèves des groupes témoins, elle passe de ± 12 % à ± 18 %; chez ceux des groupes expérimentaux, elle va de ± 17 % à 20 %. Sur la quarantaine de cas que comporte chaque test, quatre seulement possèdent une variation orale; ils sont tous nettement mieux réussis par les filles que par les garçons (annexe 7) :

	Prétest			Post-test
	animaux	chevaux	travaux	cadeaux
F	100	98	94	72
G	79	85	82	52

Pour les accords sans support oral, les garçons ne devancent, et de fort peu, les filles que dans deux contextes sur 76 (3e par test) : il s'agit des mots «cadeaux» et «tous» du prétest pour lesquels ils ont obtenu respectivement 97 % et 47 % en regard de 95 % et de 42 % pour les filles. Les données de l'annexe 7 indiquent à ce sujet que la différence «filles/garçons» la plus éle-

vée concerne l'accord du nom immédiatement précédé d'un déterminant pluriel, tels *les* et *des* : *des endroits* (F = 75; G = 44), *des hirondelles* (F = 84; G = 45), *les écureuils* (F = 52; G = 22). L'examen de quelques contextes va aider à comprendre ce qui se passe.

Les tests contiennent plusieurs exemples qui permettent de raffiner un peu l'analyse, à la fois par rapport aux groupes d'appartenance sexuelle et par rapport aux groupes témoins et expérimentaux. À cette fin, comparons, pour ces groupes, des contextes de deux, de trois et de quatre mots, tirés du post-test. (Les résultats relatifs aux donneurs sont en caractères gras.)

• Contextes de deux mots	F		G		T		E	
(des) lièvres énervés	**65**	39	**44**	23	**50**	29	**58**	32
(des) hirondelles bicolores	**84**	52	**45**	48	**60**	50	**66**	50
(des) endroits ombragés	**75**	54	**44**	22	**58**	31	**59**	40

• Contextes de trois mots	F			G			T			E		
leurs nouvelles feuilles	73	75	**83**	57	49	**56**	67	69	**77**	64	56	**64**
feuilles minces et allongées	**75**	60	39	**55**	38	27	**67**	46	37	**62**	50	31

• Contextes de quatre mots	F				G			
leurs troncs étroits, entourés	63	**44**	50	36	47	**30**	29	23
grosses framboises rouges et sucrées	72	**77**	69	45	49	**44**	47	26
leurs branches tombantes, garnies	78	**89**	54	47	53	**74**	36	25

	T				E			
leurs troncs étroits, entourés	52	**29**	37	27	55	**41**	40	31
grosses framboises rouges et sucrées	65	**58**	58	34	57	**60**	56	35
leurs branches tombantes, garnies	65	**90**	40	33	65	**75**	46	37

Dans l'ensemble des contextes, les filles indiquent environ trois fois sur quatre la marque qui affecte à l'écrit le donneur pluriel; les garçons ne font de même que dans 40 % des cas. Quant à l'accord du déterminant postposé, filles et garçons ne le réussissent, dans les contextes de deux mots, que dans deux cas sur trois par rapport à celui de son propre donneur. Dans les contextes de trois et de quatre mots, le taux de réussite des déterminants postposés chute proportionnellement à leur éloignement du donneur, le second déterminant postposé étant beaucoup moins réussi que le premier.

Par ailleurs, les élèves des groupes expérimentaux dont les notes se sont avérées au prétest, pour les contextes de deux mots, d'environ 3 % inférieures à celles des groupes témoins réussissent mieux que ces derniers

au post-test; ils marquent même correctement l'accord du déterminant postposé dans une proportion de 2 % supérieure à celle des groupes témoins; ce qui représente un surplus d'appropriation de 5 % en quelques mois seulement. On ne relève pas d'appropriation semblable pour les contextes de trois ou de quatre mots. Soulignons enfin que la majorité des élèves n'a pas réussi à surmonter, pour le contexte «leurs troncs étroits ...», la force d'attraction de la réalité qui attribue un seul tronc à chaque arbre, force d'attraction que contrecarrent d'autres éléments contextuels du post-test (voir chapitre 2).

Examinons maintenant les résultats que nous avons obtenus pour les mots variables à l'écrit en genre et en nombre, c'est-à-dire les mots qui présentent une double relation d'accord et qui s'avèrent de ce fait plus difficiles à réussir. Le prétest et le post-test en comptent respectivement 11 et 12, parmi lesquels treize (7 au prétest et 6 au post-test) varient aussi en genre à l'oral. En voici la distribution pour les filles et les garçons ainsi que pour les élèves des groupes témoins et expérimentaux.

• Variables en genre et en nombre à l'écrit et variables en genre à l'oral

Prétest/mots	F	G	T	E	Post-test/mots	F	G	T	E
alléchantes	66	37	60	45	délicieuses	58	26	42	40
blanches	64	48	63	51	fraîches	66	41	46	57
compétentes	50	40	50	41	grises	72	55	62	64
éblouissantes	47	36	44	39	grosses	72	49	65	57
rousses	59	44	56	48	nouvelles	75	49	69	56
séduisantes	56	37	60	38	tombantes	54	36	40	46
vendeuses	66	48	58	55					

• Variables en genre et en nombre à l'écrit et non variables à l'oral

Prétest/mots	F	G	T	E	Post-test/mots	F	G	T	E
destinées	20	10	15	14	allongées	58	26	37	31
jolies	45	33	46	36	cachées	39	25	40	26
nettes	45	34	44	36	garnies	47	25	33	37
noires	50	40	56	38	mouchetées	52	29	40	39
					noires	69	53	60	61
					sucrées	45	26	34	35

Taux de réussite nettement supérieur au post-test; taux de réussite nettement supérieur aussi des mots avec support oral; nette supériorité des filles sur les garçons dans tous ces contextes d'accords. À ce sujet, les données font

voir que, pour ces accords difficiles, les filles progressent du prétest au post-test alors que généralement les garçons stagnent. Quant aux élèves des groupes expérimentaux, ils sont, au prétest, plus faibles de ± 10 % que ceux des groupes témoins, mais ils les rejoignent au post-test, les devançant même légèrement pour l'accord des mots les plus difficiles, à savoir les mots sans support oral qui varient en genre et en nombre à l'écrit.

En somme, les résultats du tableau 12 font ressortir que les élèves qui ont bénéficié de l'approche *donneur → receveur* et utilisé le matériel d'expérimentation réussissent davantage que les autres à établir correctement l'accord des mots doublement marqué à l'écrit. En effet, dans six cas sur six, les élèves des groupes expérimentaux présentent un écart positif par rapport à ceux des groupes témoins. Chez les filles des groupes expérimentaux, cet écart est particulièrement élevé (+ 18,4 %) pour les accords de genre qui ont fait l'objet spécifique de l'expérimentation, comparativement à 1,4 % chez les garçons. Par ailleurs, relativement aux accords de nombre, qui n'ont profité que d'un effet indirect de l'approche *donneur → receveur*, et par rapport aux accords de genre et de nombre, la progression, qui atteint tout de même ± 10 % chez les élèves des groupes expérimentaux, demeure plus homogène.

Tout au long de cette analyse ont émergé également l'impact positif du support oral et inversement les difficultés que pose aux élèves l'absence d'un tel support. Les résultats «+SO» et «- SO» présentés dans les deux sections inférieures de ce même tableau en font foi. Premièrement, ils rappellent que les filles réussissent mieux que les garçons les divers types d'accords, qu'ils comportent ou non un support oral. Deuxièmement, ils indiquent — aucune surprise en cela — que les filles et les garçons réussissent mieux les accords de genre et de nombre avec support oral que ceux sans support oral, cela tient sans doute au fait que le fonctionnement même de la langue française astreint les filles à effectuer des accords de genre plus souvent que les garçons et, partant, à devenir plus rapidement conscientes de la signification de ces marques à l'écrit. Troisièmement, par rapport aux accords sans support oral, les filles et les garçons des groupes expérimentaux devancent dans des proportions équivalentes (Écarts T - E de + 9,4 % et de + 8,4 %) leurs vis-à-vis des groupes témoins. Quatrièmement, ces résultats illustrent à nouveau l'effet bénéfique de l'approche *donneur → receveur* et/ou du matériel utilisé. Cela se vérifie au fait que les résultats de la ligne «Écart T - E», qui sont tous positifs, concernent exclusivement les groupes expérimentaux, les filles demeurant, et de beaucoup, plus sensibles à la présence d'un indice oral (Écart T - E de + 15,1 %) que les garçons (Écart T - E de 3,6 %).

2.2.2 Résultats selon le rendement scolaire

Nous examinons maintenant les données de l'expérimentation par rapport au rendement scolaire en français des élèves. Le tableau 13 donne à cette fin les résultats des élèves répartis par tiers. Comme le précédent, il comporte deux parties : la première rapporte les résultats par type d'accords [genre (g), nombre (n) et genre et nombre (g+n)]; la seconde reprend les mêmes données en les répartissant selon que le mot porteur de l'accord est marqué ou non par une variation orale.

TABLEAU 13 — Résultats au prétest et au post-test relatifs aux accords de genre (g) et de nombre (n) avec support oral (+ SO) et sans support oral (- SO) obtenus par les élèves des groupes témoins (T) et expérimentaux (E) de 5e année répartis selon leur rendement scolaire

Cat.	Tiers	Témoins		Expérimentaux		Diff. Pré-Post		Écart T - E
		Pré	Post	Pré	Post	Témoins	Expérim.	
g	1/3	50,8	90,3	47,0	73,2	+39,5	+26,2	- 13,3
	2/3	55,4	70,3	30,6	75,0	+14,9	+44,4	+29,5
	3/3	59,2	53,6	44,9	67,9	- 5,6	+23,0	+28,6
n	1/3	95,2	88,1	85,4	91,1	- 7,1	+5,7	+12,8
	2/3	71,1	72,8	87,4	84,3	+1,7	- 3,1	- 4,8
	3/3	73,1	65,6	69,7	72,9	- 7,5	- 2,0	+5,5
g + n	1/3	93,2	92,3	78,0	80,2	- 0,9	- 2,2	- 1,3
	2/3	61,5	73,1	82,4	78,2	+11,6	- 4,2	- 15,8
	3/3	47,3	44,0	50,6	62,6	- 3,3	+12,0	+15,3
+SO	1/3	75,0	88,1	71,9	88,1	+13,1	+16,3	+3,2
	2/3	70,5	88,1	70,5	88,1	+17,6	+17,6	0,0
	3/3	58,0	79,8	58,1	79,2	+21,8	+21,1	+14,7
- SO	1/3	81,1	86,0	79,0	86,0	- 4,9	+7,0	+11,9
	2/3	83,2	80,2	83,2	80,2	- 3,0	- 3,0	0,0
	3/3	64,6	67,6	64,6	65,7	+3,0	+ 1,1	- 1,9

D'entrée, il importe de rappeler, selon les données du tableau 2 (chapitre 3), le petit nombre d'élèves qui représentent les résultats de chaque case de ce tableau. Ces données font voir la supériorité initiale des élèves des groupes témoins pour les accords de genre seulement : au prétest, ces élèves obtiennent de 10 % à 15 % de plus que ceux des groupes expérimentaux; par contre, c'est l'inverse pour les élèves du deuxième tiers

en ce qui concerne les accords de nombre et pour les élèves des deuxième et troisième tiers relativement aux accords de genre et de nombre.

Malgré certaines fluctuations sans doute inhérentes à la faiblesse de l'échantillon, il est intéressant de relever le rattrapage effectué par les élèves des groupes expérimentaux relativement aux accords de genre seulement, rattrapage qui ressort surtout, pour cette catégorie, chez les élèves des deuxième et troisième tiers : ils font des bonds respectifs de + 44 % et de + 22 %. Ceci aide d'ailleurs à les démarquer des élèves des groupes témoins, comme l'indiquent les écarts positifs de + 29,5 % et de + 24,7 % de la ligne «Écart T - E». On observe de même, toujours chez les élèves des groupes expérimentaux, l'influence importante (Écart T - E de + 14,5 %) et pour ainsi dire par osmose de l'approche *donneur → receveur* — le matériel expérimental relatif à la maîtrise des accords en nombre n'a pas été utilisé faute de temps — sur l'appropriation des accords de nombre. Enfin, cette approche ou le matériel utilisé ont permis aux élèves les plus démunis des groupes expérimentaux, ceux du troisième tiers, de progresser plus rapidement que leurs vis-à-vis des groupes témoins : c'est ce que signifie, pour chaque type d'accords, les résultats positifs de la colonne «Écart T - E» qui sont de + 28,6 % pour le genre, de + 5,5 % pour le nombre et de + 15,3 % pour le genre et le nombre. L'analyse de quelques exemples relatifs à chaque type d'accords permet ci-après de concrétiser ce survol des résultats.

Prétest/mots	1/3	2/3	3/3	Post-test/mots	1/3	2/3	3/3
délicate	56	40	43	blanche	78	100	86
dernière	94	100	79	verte	100	100	93
épaisse	50	53	50	franche	100	87	93
douce	50	40	64	légère	100	100	100
grosse	44	33	50	épaisse	81	67	50
longue	19	33	64	mouvementée	87	80	36
nouvel	31	7	14	fière	50	7	14
				orangée	56	40	14

Phénomène étrange que celui de l'accord du déterminant «longue». Situé dans le contexte «des souris grises à *longue* queue», il présente un ordre inverse de réussite. En effet, la majorité des élèves du premier tiers ont écrit au pluriel l'expression «longue queue», lui gardant de ce fait sa cohérence relationnelle; ceux du troisième tiers ont écrit «queue» au pluriel, mais «longue» au singulier : cette incohérence relationnelle leur a valu d'obtenir le meilleur score pour ce contexte qui est le seul des 123 que contiennent le prétest et le post-test à offrir une telle distribution. Dans les autres contextes, l'ordre de réussite suit habituellement d'assez près l'ordre des tiers et ce, bien que l'échantillon ne soit que de 15 ou de 16 élèves par tiers.

Ces résultats, en provenance d'une nette majorité de contextes avec support oral (11/15), font voir que les élèves des trois tiers réussissent de façon homogène, ou presque, les accords de genre pour ce type de contextes. En revanche, pour les contextes sans variation orale (nouvel, mouvementée, fière, orangée), le taux de réussite des élèves du troisième tiers baisse considérablement : il se situe souvent à moins de 30 % de celui des élèves du premier tiers. En outre dans les contextes les plus difficiles, tels ceux de «nouvel» et de «fière», les élèves du deuxième tiers rejoignent, aussi à la baisse, ceux du troisième tiers.

Pour les accords de nombre, deux cas extrêmes se présentent. D'une part, les contextes avec support oral semblent encore une fois réussis de façon plutôt homogène par les trois sous-groupes :

	Prétest			Post-test
	animaux	chevaux	travaux	cardinaux
1/3	100	100	100	94
2/3	100	93	100	80
3/3	93	100	93	78

Mais il ne faut pas se méprendre : le taux de réussite de 100 % obtenu par les élèves des deux premiers tiers ne permet pas de conclure à l'homogénéité de leur maîtrise du nombre : il s'agit plutôt, selon nous, d'une faiblesse de notre instrument d'évaluation qui n'a pas permis de départager les deux groupes pour un certain nombre de contextes. De fait, quand les contextes présentent des cas plus difficiles comme cela se produit au post-test, l'écart intertiers se rétablit et cela, même s'il n'est pas très élevé.

Pour les accords en nombre qui ne présentent pas de support oral, les résultats peuvent être regroupés en trois sections. En effet, dans plusieurs cas, les groupes sont équidistants, alors que dans d'autres cas, les élèves du deuxième tiers réussissent tantôt comme ceux du premier tiers, tantôt comme ceux du troisième tiers. En voici quelques exemples tirés du prétest et du post-test dont les résultats figurent à l'annexe 9. (Les mots visés sont placés en italiques, lorsque c'est nécessaire à la compréhension.)

- Prétest

1/3→2/3→3/3		1/3+2/3→3/3		1/3→2/3+3/3	
chers parents	(81, 60, 29)	*certains* clients	(81, 80, 50)	lapins *bleus*	(94, 73, 71)
gants *doublés*	(87, 67, 50)	*tous* ... clients	(50, 47, 29)	travaux *durs*	(75, 47, 43)
attaches *solides*	(94, 80, 71)	*aux* bottes	(94, 87, 64)	*futurs* clients	(80, 47, 36)
vendeuses *utiles*	(94, 67, 43)	*aux* travaux	(100, 87, 71)	*leurs* pieds	(87, 67, 64)

• Post-test

1/3→2/3→3/3		1/3+2/3→3/3		1/3→2/3+3/3	
bouleaux	(94, 80, 71)	tamias *rayés*	(81, 80, 50)	hir. *bicolores*	(87, 53, 50)
écureuils	(80, 60, 21)	lièvres	(94, 87, 57)	des *gens*	(69, 47, 43)
endroits	(94, 80, 64)	patineurs *agiles*	(87, 80, 50)	... *tranquilles*	(80, 60, 64)
framboises	(93, 93, 57)			leurs *troncs*	(81, 53, 50)

Ces exemples montrent que l'équidistance intergroupe concerne avant tout le fait de marquer d'un indice pluriel le donneur contextuel, c'est-à-dire le nom. C'est d'abord par rapport à la perception même du nombre du donneur contextuel que les élèves se distinguent entre eux, ceux du troisième tiers se situant loin derrière les premiers : il n'est peut-être pas inutile de rappeler à ce sujet que l'enseignement traditionnel, qui met l'accent sur le déterminant pluriel au lieu d'attirer l'attention sur le donneur, n'aide guère les élèves à acquérir une telle perception. L'équidistance intergroupe touche aussi la réussite des accords de plusieurs déterminants préposés ou postposés au donneur contextuel, tels «*chers* parents», «attaches *solides*», etc.

Par ailleurs, le taux de réussite des élèves du deuxième tiers rejoint celui de ceux du premier tiers pour des receveurs (*certains, tous, aux*) et quelques donneurs (*souliers, vêtements, lièvres*) de fréquence élevée, mais ce n'est pas toujours le cas, car ces mêmes élèves ont des résultats semblables à ceux du troisième tiers, principalement pour les déterminants postposés, tels *bleus, durs, bicolores*, etc. Quant au déterminant «leur» du contexte «*leurs* pieds» dont les taux de succès respectifs sont au prétest de 87 %, 67 % et 64 %, il revient trois fois au post-test. Dans les contextes «leurs feuilles» et «leurs branches», il est réussi à 100 % par les élèves des trois tiers, tandis que pour le contexte «leurs troncs», les taux de réussite se situent entre 80 % et 87 % : tout un changement!

Cette analyse de détail du taux de réussite des élèves répartis par tiers se poursuit maintenant par l'examen de contextes de deux, trois et quatre mots, tirés du post-test. (Les résultats des donneurs sont en caractères gras.)

• Contextes de deux mots	1/3		2/3		3/3	
(des) lièvres énervés	**94**	81	**87**	40	**57**	28
(des) hirondelles bicolores	**100**	87	**73**	53	**57**	50
(des) endroits ombragés	**94**	69	**80**	53	**64**	28

• Contextes de trois mots	1/3			2/3			3/3		
leurs nouvelles feuilles	100	100	**100**	100	87	**93**	100	86	**78**
feuilles minces et allongées	**100**	94	87	**100**	73	80	**86**	50	43

• Contextes de quatre mots	1/3				2/3				3/3			
leurs troncs étroits, entourés	100	**81**	94	75	100	**53**	60	47	86	**50**	50	43
grosses framboises rouges et sucrées	100	**94**	100	94	93	**93**	100	87	86	**57**	71	36
leurs branches tombantes, garnies	100	**100**	87	81	100	**87**	57	60	100	**93**	36	43

Se dégage de l'observation de ces quelques exemples le fait que la réussite des accords de nombre va de gauche à droite pour les élèves des trois groupes. Comme le donneur prend place souvent en deuxième ou en troisième position, il se trouve moins réussi que le ou les déterminants qui le précèdent et à qui il transmet le nombre. Cette incohérence dans la réussite du nombre provient, selon nous, de l'enseignement actuel qui modèle l'appropriation de l'orthographe grammaticale sur la lecture et qui attribue au premier mot d'un groupe l'influence qu'il n'a pas. Dans un tel contexte d'enseignement et d'apprentissage, les élèves retiennent certes qu'il faut marquer du pluriel le premier mot d'un groupe, mais ils ne deviennent pas simultanément conscients que d'autres mots du groupe sont aussi à l'écrit porteurs du nombre. Le temps n'ayant pas permis d'utiliser systématiquement l'approche *donneur → receveur*, les données, qui ont fait ressortir un surplus d'acquisition de ± 10 % pour les groupes expérimentaux (voir supra), ne permettent pas de déterminer si ce sont les élèves du premier, du deuxième ou du troisième tiers qui en ont le plus bénéficié.

Voyons maintenant les résultats obtenus pour les mots variables à l'écrit en genre et en nombre, c'est-à-dire pour ceux qui présentent une double relation d'accord et dont l'accord s'avère, partant, plus difficile à établir. À ce sujet, voici regroupées les données du prétest et celles du post-test pour les élèves répartis selon le rendement scolaire.

• Variables en genre et en nombre à l'écrit et variables en genre à l'oral

Prétest/mots	1/3	2/3	3/3	Post-test/mots	1/3	2/3	3/3
alléchantes	87	93	50	délicieuses	87	67	50
blanches	94	80	64	fraîches	56	53	50
compétentes	94	80	50	grises	94	80	71
éblouissantes	87	80	43	grosses	100	93	86
aussi	94	73	57	nouvelles	100	87	86
séduisantes	94	67	50	tombantes	87	57	36
vendeuses	87	73	64				

• Variables en genre et en nombre à l'écrit et non variables à l'oral

Prétest/mots	1/3	2/3	3/3	Post-test/mots	1/3	2/3	3/3
destinées	44	33	14	allongées	87	80	43
jolies	94	53	43	cachées	80	60	43
nettes	87	67	50	garnies	81	60	43
noires	81	73	29	mouchetées	81	93	36
				noires	94	93	64
				sucrées	94	87	36

Pour ces mêmes contextes nous avons indiqué antérieurement que le taux de réussite a été nettement supérieur au post-test et qu'il l'a été aussi pour les mots avec support oral. D'autres faits se dégagent maintenant que ces résultats sont placés selon le rendement scolaire. Premièrement pour les contextes avec support oral, il s'établit, à la fois au prétest et au post-test, une sorte d'équidistance intertiers : celle-ci s'avère plus régulière au prétest, où elle est d'environ 20 %. Au post-test, des variations apparaissent : les mots de fréquence élevée, tels «grosses» et «nouvelles» sont mieux réussis par tous, alors que des mots de fréquence moindre, tels «délicieuses» et «tombantes», présentent, comme au prétest, des écarts intertiers d'environ 20 %. Par ailleurs, relativement aux accords sans support oral, les élèves du deuxième tiers se rapprochent, au post-test, de ceux du premier tiers dans quatre contextes sur six. Quant à ceux du troisième tiers, ils restent très loin derrière, et ce, même si leurs résultats sont nettement à la hausse, comme l'indique le surplus d'appropriation des groupes expérimentaux de + 15,3 % relevé à la colonne «Écart T - E» du tableau 13.

En bref, cette analyse de l'appropriation du genre et du nombre en 5e année fait voir, d'une part, que dans l'ensemble, les filles maîtrisent beaucoup mieux que les garçons non seulement les relations grammaticales de genre mais aussi celles de nombre : il s'agit là de résultats qui confirment ceux d'autres études similaires. Elle a montré, d'autre part, que l'approche *donneur → receveur* a permis aux élèves des groupes expérimentaux d'afficher, en trois mois seulement, un surplus d'appropriation d'environ 10 % par rapport aux élèves des groupes témoins. Un examen approfondi de contextes précis fait également ressortir la supériorité des filles tant en ce qui concerne l'accord des mots avec support oral qu'en ce qui a trait à ceux sans support oral et ce, tant pour les contextes à un receveur que pour ceux à deux ou à trois receveurs. Rappelons enfin que l'observation des résultats selon le rendement scolaire des élèves met en exergue l'alliance premier tiers/deuxième tiers pour les mots avec support oral et pour les mots de fréquence plus élevée et l'alliance deuxième tiers/troisième tiers pour les mots sans support oral de même que pour les mots qui présentent des difficultés contextuelles particulières.

2.3 L'appropriation des temps verbaux en 6e année

En 6e année, selon les indications fournies au deuxième chapitre, l'apprentissage a porté sur les accords verbaux de trois modes-temps simples autres que le présent de l'indicatif, à savoir l'imparfait de l'indicatif, le futur simple de l'indicatif, le présent du conditionnel. Les fascicules relatifs aux autres modes-temps simples (présent de l'impératif, présent du subjonctif) ainsi que ceux relatifs aux temps composés et à l'accord des participes passés n'ont pas été expérimentés, faute d'une période de temps suffisante. Toutefois, le prétest et le post-test comptent tous deux des contextes portant sur la maîtrise du présent de l'impératif, du présent du subjonctif et sur celle des temps composés, incluant les accords des participes passés.

2.3.1 Résultats selon les groupes d'appartenance sexuelle et selon les groupes d'expérimentation

Aux fins d'analyse, nous répartissons comme suit les accords verbaux : 1 = accord sujet → verbe singulier sans écran; 2 = accord sujet → verbe pluriel sans écran; 3 = accord sujet → verbe singulier ou pluriel avec écran problème; 4 = accord sujet → verbe singulier ou pluriel avec écran non problème; 5 = accord verbe ← sujet singulier ou pluriel sans écran).

TABLEAU 14 — Résultats au prétest et au post-test relatifs aux accords verbaux obtenus par les filles (F) et les garçons (G) des groupes témoins (T) et expérimentaux (E) de 6e année

Cat.	Sexes	Témoins		Expérimentaux		Diff. Pré-Post		Écart T - E
		Pré	Post	Pré	Post	Témoins	Expérim.	
1	F	63,67	73,03	67,22	78,79	+9,36	+11,57	+2,21
	G	62,82	68,57	63,93	70,86	+5,75	+6,93	+1,18
2	F	70,00	68,57	78,01	71,54	- 10,20	- 6,47	+3,73
	G	72,44	58,22	74,15	60,00	- 14,22	- 14,15	+0,07
3	F	57,69	51,88	65,17	68,21	- 5,81	+3,04	+8,85
	G	55,62	49,07	54,04	52,56	- 6,55	- 1,48	+5,07
4	F	56,67	60,00	70,37	71,43	+3,33	+1,06	- 2,27
	G	58,65	60,49	59,83	60,68	+1,84	+0,85	- 0,99
5	F	85,00	80,00	86,81	76,19	- 5,00	- 10,62	- 5,62
	G	88,46	81,48	78,21	61,54	- 6,98	- 16,67	- 9,69

Ce sont surtout les trois premières catégories d'accords qui, parce qu'elles comptent un nombre comparable et suffisamment élevé de cas, permettent de déterminer le cheminement des deux groupes du prétest au post-test. Le post-test a été mieux réussi pour la catégorie 1 (différences positives de ± 6 à ± 12), mais il s'est avéré beaucoup plus difficile que le prétest pour les catégories 2 et 3 : quatre différences négatives (- 6 à - 14) pour les groupes témoins et trois différences négatives (- 1,5 à - 14) pour les groupes expérimentaux. Pour ces trois catégories, l'avantage va toujours aux groupes expérimentaux, comme l'indiquent les six résultats positifs qui figurent à la ligne «Écart T - E»; il faut noter cependant que seuls les écarts relatifs à la troisième catégorie ont ici une importance certaine. Par ailleurs, dans chaque groupe, ce sont les filles qui progressent le plus du prétest au post-test. Celles des groupes témoins se démarquent des garçons surtout par rapport aux accords sujet → verbe pluriel sans écran (catégorie 2), tandis que les filles des groupes expérimentaux dominent dans les trois catégories d'accords avec des écarts F - G positifs de ± 6 à ± 8. Examinons maintenant quelques exemples qui illustrent ces différences.

Pour les accords sujet → verbe singulier sans écran (catégorie 1), les résultats des filles ne présentent au prétest que des variations minimes par rapport à ceux des garçons. En voici quelques exemples que nous tirons de l'annexe 10.

	Il faisait.	Elle sortait.	Je faisais.	Ne sois pas.	... tu aies.	... j'aille.
F	89	86	73	59	7	80
G	83	92	72	48	12	75

Au post-test, les différences intergroupes ne sont guère plus prononcées pour des cas semblables.

	Il sortait.	J'aimerais.	Il travaillait.	Ne sois pas.	... tu aies.	... tu ailles.
F	87	91	76	57	22	68
G	86	88	85	60	22	60

Cependant, dès qu'un élément vient accroître le niveau de difficulté de ces contextes les plus simples, la distance intergroupe s'accroît également. En témoignent les résultats obtenus pour le contexte «Il faisait.» qui, au prétest, est réussi à 89 % par les filles et à 83 % par les garçons alors que, pour le contexte «Chacun faisait.» que la présence du pronom *chacun*, ce distributif singulier, rend plus difficile, les filles obtiennent 62 %, les garçons 43 %.

Pour les accords sujet → verbe pluriel sans écran (catégorie 2), les résultats concordent avec ceux obtenus en 4e année, à savoir que les élèves,

filles ou garçons, réussissent mieux les accords de la première personne du pluriel, qui bénéficient d'un support oral. Quant à ceux des deuxième et troisième personnes du pluriel, ils viennent loin derrière avec des résultats qui laissent beaucoup de place pour l'amélioration, comme l'illustrent les quelques exemples suivants tirés de l'annexe 10.

	Nous sommes.	Vous croyez.	Vous jouerez.	Vous oubliez.	Ils étaient.
F	78	57	52	48	68
G	71	59	51	45	71

Au post-test, la différence intergroupe s'accentue en faveur des filles, mais on note, pour ces contextes, une progression sensible chez les deux groupes. C'est ainsi que le contexte «Nous sommes.» grimpe, au post-test, à 91 % (F) et à 88 % (G) et que l'opposition «deuxième personne du pluriel»/«infinitif terminé par -er» semble en voie de résolution, comme en font foi les moyennes suivantes voisines de 80 % :

	Vous devrez.	...consulter.	allez chercher.	aime camper.	aimé rester.
F	89	86	86	87	84
G	80	86	80	94	83

Mais il ne faut pas se réjouir trop vite. En effet, la présence d'un écran «séducteur» a tôt fait de laisser régner la confusion, comme le font voir les exemples qui suivent tirés du prétest et du post-test, pour lesquels nous donnons à la fois les résultats F / G et T / E.

Prétest	Pour vous aiguiser.				... de vous montrer			
	F	47	T	48	F	43	T	33
	G	42	E	41	G	28	E	36
Post-test	Vous devrez vous contenter.				Vous pourrez vous baigner.			
	F	56	T	56	F	43	T	39
	G	40	E	41	G	37	E	40

Cette absence de différence prétest/post-test qu'on note dans ces cas précis confirme, par la négative en quelque sorte, la valeur ou le sérieux de l'expérimentation. De fait, le temps dévolu à l'expérimentation n'ayant pas permis aux élèves de travailler à l'appropriation de ce type de contextes orthographiques, il ne paraît pas étonnant de constater ici l'absence de progrès, voire la stagnation, et ce, contrairement à ce qui s'est passé relativement à d'autres cas d'écrans «séducteurs», tels ceux de la catégorie 3.

En effet, les accords sujet → verbe singulier ou pluriel avec écran problème (catégorie 3) sont ceux pour lesquels l'expérimentation a permis

aux élèves de 6e année, tant aux filles qu'aux garçons, de faire le plus de progrès : les filles des groupes expérimentaux présentent un surplus d'acquisition de 8,85 % (tableau 14, ligne «Écart T-E») par rapport aux groupes témoins, alors que pour les garçons, ce surplus est de 5,07 %. Ces différences favorables à l'approche *donneur → receveur* ne signifient pas que tous les problèmes soient résolus pour autant. En fait, les écrans n'ont pas tous la même force d'attraction et, en conséquence, certains contextes, tels ceux que voici, sont mieux maîtrisés que d'autres à la fois au prétest et au post-test.

Prétest	Nous les reverrons.				C'est moi qui vous le dis.			
	F	91	T	91	F	36	T	35
	G	86	E	87	G	37	E	37
	Ils nous attendront.				Je vous préparerai.			
	F	34	T	22	F	41	T	28
	G	29	E	37	G	29	E	39
Post-test	On les utiliserait.				Il nous en resterait.			
	F	72	T	65	F	73	T	63
	G	65	E	69	G	62	E	69
	Mes parents nous ramèneront.				Maman les plaçait.			
	F	30	T	13	F	54	T	46
	G	25	E	36	G	43	E	49

Le pronom écran «les», qui représente la troisième personne du pluriel, séduit davantage les élèves lorsqu'il suit un sujet de la troisième personne du singulier : en témoignent les résultats beaucoup plus faibles pour les contextes «*On les utiliserait.*» et «*Maman les plaçait.*» que l'on peut comparer aux résultats très élevés du contexte «*Nous les reverrons.*»; il en est ainsi du pronom «nous» pluriel lorsqu'il est confronté à un sujet de la troisième personne du singulier : «*Il nous en resterait.*». Par ailleurs, lorsque le pronom «nous» de même que le pronom «vous», qui peuvent jouer tantôt le rôle de donneurs sujets, tantôt celui d'une autre fonction (donneur objet = «*Paul vous trouve heureuses, mesdames.*»; circonstant = «*Lise nous les achemine par la poste.*»), entrent en conflit direct avec leur vis-à-vis respectif (ils/nous; je/vous), comme cela se produit au futur simple de l'indicatif, le taux de réussite chute considérablement; c'est ce qu'indiquent les faibles résultats des contextes «*Ils nous attendront.*», «*Je vous préparerai.*» et «*Mes parents nous ramèneront.*». Il faut ajouter toutefois que pour les contextes équivalents du prétest et du post-test, «*Ils nous attendront.*» et «*Mes parents nous ramèneront.*», les élèves des groupes expérimentaux maintiennent le même résultat, alors que la moyenne des

groupes témoins baisse de 9 %. Cela fait ressortir la difficulté de résoudre avec efficacité les accords verbaux pour lesquels interviennent simultanément l'homophonie désinentielle et la présence d'un écran très séducteur.

Sans vouloir prolonger indûment la présente analyse, il nous paraît pertinent d'aborder brièvement l'homophonie des formes verbales dont la différenciation à l'écrit pose problème. À cet égard, nous prendrons les contextes «[...] *si tu le veux et si ton frère le veut aussi* [...]» que comporte le post-test, contextes dont les résultats figurent aux annexes 10 et 11.

	si tu le veux ...				si ta mère le veut ...			
F	95	T	87	F	72	T	72
G	88	E	93	G	80	E	79

Même si les accords de la deuxième personne du singulier sont en général moins bien réussis que ceux de la troisième personne, question de fréquence sans doute, il faut bien admettre que l'ordre d'apparition contribue à la réussite ou à la non-réussite des accords dont les contextes présentent des particularités homophoniques : ici, les élèves ont réussi à ± 90 % à établir la relation de la deuxième personne du singulier qui apparaît en premier lieu; mais par la suite, ce premier contexte a influencé à la baisse, d'environ 15 %, leur rendement pour le deuxième contexte, celui de la troisième personne du singulier. Ceci étant dit, les résultats des élèves de 6e année demeurent quand même, pour des contextes identiques, supérieurs à ceux des élèves de 4e année même si ces derniers ont fait montre d'une progression substantielle, du prétest au post-test.

Ta mère le veut. (prétest / 4e année)				Maman le veut. (post-test / 4e année)			
F	30	T	36	F	66	T	64
G	33	E	30	G	60	E	65

On observe une croissance d'appropriation similaire en ce qui concerne les accords de la troisième personne du pluriel. En 4e année, les meilleurs résultats, ceux des filles, atteignent à peine 40 % relativement aux verbes du premier groupe. Les tests de 6e année comptent quatre exemples du même contexte; les voici : pour les trois premiers, le donneur sujet est séparé du receveur verbe par l'écran «nous», représenté par les points de suspension :

Ils ... aiment.				Ils ...accueillent.				Ils ... oublient.				Mes parents organisent.			
F	**78**	T	63	F	**68**	T	61	F	**54**	T	41	F	**87**	T	80
G	71	E	**81**	G	63	E	**68**	G	49	E	**57**	G	75	E	**81**

Dans les quatre cas, les résultats des filles dominent ceux des garçons; dans les quatre cas, les résultats des élèves des groupes expérimentaux dépassent

ceux des élèves des groupes témoins. Mais dans tous les cas, y compris celui du très difficile verbe «oublier», les résultats de 6e année sont supérieurs à ceux de 4e année, ce qui, malgré tout le chemin qu'il reste à parcourir, est déjà fort encourageant.

En bref, cette analyse d'exemples sous-jacents aux trois premières catégories du tableau 14 fait ressortir à quel point l'approche *donneur → receveur* et l'emploi du matériel de recherche ont été bénéfiques pour les élèves des groupes expérimentaux, tant pour les filles que pour les garçons. Cette aide s'est avérée particulièrement utile aux élèves au moment où ils devaient résoudre des accords comportant des écrans séducteurs.

2.3.2 Résultats selon le rendement scolaire

TABLEAU 15 — Résultats au prétest et au post-test relatifs aux accords verbaux obtenus par les élèves des groupes témoins (T) et expérimentaux (E) de 6e année : répartis par tiers

(Signification des catégories : 1 = accord sujet → verbe singulier sans écran; 2 = accord sujet → verbe pluriel sans écran; 3 = accord sujet → verbe singulier ou pluriel avec écran problème; 4 = accord sujet → verbe singulier ou pluriel avec écran non problème; 5 = accord verbe ← sujet singulier ou pluriel sans écran)

Cat.	Tiers	Témoins		Expérimentaux		Diff. Pré-Post		Écart T - E
		Pré	Post	Pré	Post	Témoins	Expérim.	
1	1/3	74,1	80,8	77,2	89,3	+6,7	+12,1	+3,9
	2/3	66,7	67,9	72,6	80,6	+1,2	+8,0	+6,8
	3/3	54,2	59,9	55,3	61,7	+5,7	+6,4	+0,7
2	1/3	87,0	69,8	89,5	80,6	- 17,2	- 8,9	+8,3
	2/3	68,3	52,4	82,4	71,6	- 15,9	- 10,8	+5,1
	3/3	63,5	43,0	70,6	52,0	- 20,5	- 18,6	+1,9
3	1/3	69,2	61,1	74,5	82,9	- 8,1	+8,4	+16,5
	2/3	55,4	50,0	60,3	69,4	- 5,4	+9,1	+14,5
	3/3	52,9	23,4	51,6	40,4	- 29,5	- 11,2	+18,3
4	1/3	81,5	59,3	88,2	93,0	- 22,2	+4,8	+27,0
	2/3	59,2	66,7	70,8	72,2	+7,5	+1,4	- 6,1
	3/3	41,7	41,7	55,9	45,1	0,0	+10,8	+10,8
5	1/3	100,0	96,3	94,7	87,7	- 3,7	- 7,0	- 3,3
	2/3	90,0	70,0	95,8	75,9	- 20,0	- 19,9	+0,1
	3/3	78,1	50,0	77,9	49,0	- 28,1	- 28,9	- 0,8

D'entrée de jeu, il importe de rappeler qu'il ne faut guère prendre en considération les données des deux dernières catégories qui ne sont représentées dans les tests que par fort peu de cas (voir chapitre 2); en outre, pour la catégorie 5, les cas retenus se sont avérés trop faciles avec un taux de réussite de 80 % et plus, particulièrement au prétest où ils ne permettent pas de départager vraiment les meilleurs des plus faibles : comme les élèves de tous les sous-groupes ont très bien réussi les accords exigés par ces contextes, il ne peut y avoir de différence entre ceux des groupes témoins et ceux des groupes expérimentaux, ce dont témoignent pour la catégorie 5 les écarts minimes rapportés à la ligne «Écart T - E». Il faut relever également, au sujet des résultats obtenus au post-test, par les deux groupes, pour les catégories 2 et 3, que les cas d'accords retenus se sont révélés difficiles entraînant six écarts négatifs élevés pour les groupes témoins et seulement deux écarts positifs chez les groupes expérimentaux. Ces précisions étant faites, nous n'analyserons ci-après que les résultats des trois premières catégories qui présentent tous, selon la ligne «Écart T - E», des écarts positifs en faveur des élèves des groupes expérimentaux.

Pour les accords de la catégorie 1 qui concernent la relation sujet – verbe singulier sans écran, les résultats détaillés, présentés à l'annexe 12 permettent d'entrevoir le cheminement effectué, du prétest (PR–) au post-test (PO–), par les élèves de chaque tiers. Voici maintenant six exemples de chaque test.

PR –	Il faisait.	Elle sortait.	Je faisais.	Ne sois pas.	tu aies.	... j'aille.
1/3	100	100	89	50	18	89
2/3	93	93	72	43	14	93
3/3	76	76	76	52	8	44

PO –	Il sortait.	Il travaillait.	J'aimerais.	Ne sois pas.	... tu aies.	... tu ailles.
1/3	100	89	100	75	61	86
2/3	89	93	89	57	14	64
3/3	64	60	88	72	8	44

Les données du prétest font voir que les élèves du deuxième tiers obtiennent des résultats voisins de ceux des élèves du premier tiers lorsqu'il s'agit des accords les plus simples ou les plus fréquents (verbe de la troisième personne du singulier ou verbe de la première personne du singulier, mais sans «s»). Par contre, leurs résultats se rapprochent de ceux des élèves du troisième tiers et ils leur sont même inférieurs dans les cas de fréquence moindre ou qui nécessitent la présence d'un «s» désinentiel.

Au post-test, les élèves du deuxième tiers maintiennent leur rapprochement avec ceux du premier tiers pour les cas les plus simples auxquels s'ajoute ici la première personne de l'imparfait de l'indicatif, mais ils restent loin derrière ceux du premier tiers lorsqu'il s'agit des accords de la deuxième personne du singulier du présent de l'impératif et du subjonctif, qui n'ont pas fait l'objet d'apprentissage spécifique durant l'expérimentation. De plus, en ce qui a trait au contexte relationnel «... que tu aies ...» pour lequel les élèves du premier tiers ont progressé de 18 % à 61 %, les élèves du deuxième tiers, tout comme ceux du troisième tiers, n'ont fait aucun progrès entre les deux tests. Quant aux résultats des élèves du troisième tiers, ils présentent des variations «prétest/post-test» qui indiquent qu'ils ne progressent pas ou que leur progrès sont plutôt aléatoires, un peu comme s'il y avait plafonnement pour les accords de cette catégorie.

Cependant, selon ce qui a été signalé précédemment lors de l'étude des résultats par groupe d'appartenance sexuelle, dès qu'un élément contextuel vient accroître le niveau de difficulté, telles l'addition d'un trait d'union à l'impératif (catégorie 5), la présence du donneur sujet *chacun* (catégorie 1), l'inversion du même donneur en situation d'incise (catégorie 5), en particulier si ce donneur est pluriel, les distances intertiers se rétablissent.

	Penses-y.	Chacun faisait.	... disait papa.	... répétaient papa et maman.
1/3	57	64	100	72
2/3	32	47	79	43
3/3	16	16	48	16

La moyenne des élèves du deuxième tiers est à la moitié de celle du premier tiers et celle du troisième tiers atteint à peine la moitié de celle du deuxième tiers. Ceci veut dire que pour les cas difficiles, les élèves du premier tiers ont des résultats de trois à quatre fois supérieurs à ceux du troisième tiers.

Pour les accords de la catégorie 2 qui portent sur la relation sujet → verbe pluriel sans écran, les élèves des groupes expérimentaux ont, par rapport à ceux des groupes témoins, un surplus d'appropriation de 8 % pour ceux du premier tiers, de 5 % pour ceux du deuxième tiers et de 2 % pour ceux du troisième tiers. Voici des exemples du prétest, tirés de l'annexe 12, que nous comparons ensuite à des exemples semblables du post-test.

	Nous sommes.	Vous croyez.	Vous jouerez.	Vous oubliez.	Ils étaient.
1/3	96	82	82	75	93
2/3	82	57	53	64	78
3/3	76	40	36	20	44

Ces résultats du prétest permettent d'appliquer, *mutatis mutandis*, notre observation précédente relative à la distance intertiers. Il est à noter que les élèves des trois tiers sont proportionnellement plus faibles pour les désinences en *-ez*, qu'elles aient une forme infinitive correspondante (oubliez/oublier) ou non (croyez/croire). Si l'on peut souligner d'une part la distance imposante qui sépare les élèves du troisième tiers pour le contexte «Ils étaient.», il faut d'autre part relever que ces mêmes élèves ont obtenu au post-test des résultats identiques à ceux des autres tiers pour le contexte «Nous sommes.», à savoir ± 95 %.

Au post-test, la différence s'amenuise considérablement entre les deux premiers tiers : leurs résultats s'entrecroisent même à l'occasion. Quant à ceux du troisième tiers, ils leur sont de 15 % à 25 % inférieurs. Dans des contextes aussi simples qui présentent côte à côte une désinence *-ez* de la deuxième personne du pluriel et une finale d'infinitif *-er*, l'accord verbal semble en bonne voie d'être résolu, même si les élèves du troisième tiers ont encore du chemin à parcourir.

	Vous devrez...	...consulter.	allez chercher.	aime camper.	aimé rester.
1/3	96	93	86	96	82
2/3	89	93	93	93	89
3/3	76	64	64	80	72

Par contre, lorsque le contexte contient un écran séducteur, la confusion a tôt fait de s'installer à nouveau. C'est du moins ce qui ressort des exemples suivants tirés du prétest et du post-test, pour lesquels voici les résultats par tiers.

Prétest	Pour vous aiguiser.	... de vous montrer
	1/3 = 53 2/3 = 36 3/3 = 32	1/3 = 39 2/3 = 25 3/3 = 12
Post-test	Vous devrez vous contenter.	Vous pourrez vous baigner.
	1/3 = 43 2/3 = 50 3/3 = 16	1/3 = 39 2/3 = 28 3/3 = 12

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'expérimentation n'a pas permis aux élèves de travailler ce type de contextes orthographiques; aussi, il n'est pas étonnant de constater à leur sujet cette absence de progrès, cela d'autant plus que ces contextes comportent un écran séducteur.

Les accords sujet → verbe singulier ou pluriel avec écran séducteur (catégorie 3) sont ceux pour lesquels l'expérimentation a permis à tous les élèves de 6e année de faire beaucoup de progrès. En effet, selon la colonne

«Écart T - E») du tableau 15, le surplus d'acquisition des groupes expérimentaux sur les groupes témoins atteint 16,5 % pour les élèves du premier tiers, 14,5 % pour ceux du deuxième tiers et 18,3 % pour ceux du troisième tiers. Ces différences plus que positives qui découlent de l'utilisation de l'approche *donneur → receveur* n'empêchent pas plusieurs problèmes de persister, car comme nous l'avons déjà mentionné, les écrans n'ont pas tous la même force d'attraction. C'est dans cette optique que nous examinons ci-après les mêmes contextes dont nous avons observé les écarts «prétest/post-test» lors de l'étude des résultats selon les groupes d'appartenance sexuelle.

Prétest	Nous les reverrons.		C'est moi qui vous le dis.
	1/3 = 93 2/3 = 86 3/3 = 96		1/3 = 61 2/3 = 32 3/3 = 32
	Ils nous attendront.		Je vous préparerai.
	1/3 = 61 2/3 = 36 3/3 = 28		1/3 = 72 2/3 = 47 3/3 = 24
Post-test	On les utiliserait.		Il nous en resterait.
	1/3 = 86 2/3 = 79 3/3 = 40		1/3 = 82 2/3 = 68 3/3 = 48
	Mes parents nous ramèneront.		Maman les plaçait.
	1/3 = 50 2/3 = 28 3/3 = 12		1/3 = 82 2/3 = 68 3/3 = 24

Le pronom écran «les», qui représente la troisième personne du pluriel, séduit davantage les élèves du deuxième tiers et, en particulier, ceux du troisième tiers, lorsqu'il suit un sujet de la troisième personne du singulier. En témoignent les résultats beaucoup plus faibles obtenus par ces sous-groupes pour les contextes *«On les utiliserait.»* et *«Maman les plaçait.»*, surtout quand on constate que les élèves de chaque tiers obtiennent le même résultat pour le contexte *«Nous les reverrons.»* dans lequel le pronom «nous» pluriel joue le rôle de donneur sujet. Par ailleurs, lorsque le pronom «nous» de même que le pronom «vous», qui peuvent jouer tantôt le rôle de donneurs sujets tantôt celui d'une autre fonction, entrent en conflit direct avec leur vis-à-vis respectif (ils/nous; je/vous), le taux de réussite chute pour ainsi dire dramatiquement, comme le font voir les résultats obtenus pour les contextes *«Ils nous attendront.»*, *«Je vous préparerai.»* et *«Mes parents nous ramèneront.»* : dans ces cas, les élèves du deuxième tiers tendent à se rapprocher de ceux du troisième tiers qui ont peine à décrocher 25 %. Il importe de rappeler ici que pour les contextes équivalents du prétest et du post-test, *«Ils nous attendront.»* et *«Mes parents nous ramèneront.»*, les résultats plus faibles du post-test sont imputables au fait que les résultats des élèves des groupes témoins ont baissé de 9 % (voir p. 115).

Cela fait ressortir la nécessité de prendre des moyens d'intervention susceptibles de favoriser de façon plus appropriée les problèmes orthographiques de cet ordre, c'est-à-dire ceux dans lesquels l'homophonie désinentielle et la présence d'un écran très séducteur se présentent simultanément.

Avant de terminer cette section, quelques mots sur l'homophonie des formes verbales dont la différenciation à l'écrit pose problème. Reprenons les contextes «[...] *si tu le veux et si ton frère le veut aussi* [...]» que comporte le post-test, contextes dont nous avons examiné précédemment les différences pour la variable «appartenance sexuelle» et dont les résultats pour la variable «rendement scolaire en français» figurent à l'annexe 12.

si tu le veux ...			si ta mère le veut ...		
1/3 = 100	2/3 = 93	3/3 = 84	1/3 = 72	2/3 = 82	3/3 = 76

Contrairement à ce qui se produit habituellement, l'accord de la deuxième personne du singulier, «si tu le veux», qui se présente en premier dans le contexte, est ici fort bien réussi, même par les élèves du troisième tiers. Ce premier contexte a influencé à la baisse, d'environ 25 %, le rendement des élèves du premier tiers et, d'environ 10 %, le rendement des élèves des deuxième et troisième tiers, pour le deuxième contexte, celui de la troisième personne du singulier. À noter toutefois que ce sont les élèves des groupes expérimentaux qui ont le mieux surmonté la difficulté. En pratique, pour les contextes du présent de l'indicatif, qui sont plus fréquents que ceux des autres temps et modes, les résultats des élèves de 6e année s'avèrent supérieurs à ceux des élèves de 4e année même si ces derniers ont fait montre d'une progression substantielle, du prétest au post-test.

Ta mère le veut. (prétest / 4e année)			Maman le veut. (post-test / 4e année)		
1/3 = 50	2/3 = 60	3/3 = 28	1/3 = 94	2/3 = 67	3/3 = 40

On constate une hausse similaire d'appropriation par rapport aux accords de la troisième personne du pluriel. En 4e année, les meilleurs résultats n'atteignent même pas 70 % relativement à ces accords pour les verbes du premier groupe.

Ils ... rient. (PR)	Tous apportent.	Tous portent.	Ceux qui désirent.
1/3	50	67	
2/3	40	47	67
3/3	20	40	53
			40
			27
			20

En *6e* année, pour des contextes similaires, les résultats montent d'un cran, selon ce que permettent de déduire les quatre exemples suivants tirés du post-test.

	Ils ... aiment.	Ils ...accueillent.	Ils ... oublient.	Mes parents organisent.
1/3	96	100	89	100
2/3	86	78	57	86
3/3	60	48	48	84

Parmi ces quatre cas, le contexte «Mes parents organisent.» se présente dès la première phrase du test : tous les groupes obtiennent des résultats élevés. Pour les trois autres contextes qui prennent place vers la fin d'un grand paragraphe, les résultats des élèves du premier tiers demeurent stables, ceux du deuxième tiers ne chutent que pour le contexte «Ils ... oublient.» et ceux du troisième tiers font de même pour les trois autres contextes, se situant à 50 % environ de ceux du premier tiers. En somme, en 6e année, les deux tiers des élèves ont encore maille à partir avec la troisième personne du pluriel du présent de l'indicatif et cela, même lorsque les éléments contextuels ne posent guère de difficulté.

En définitive, la comparaison des résultats du prétest à ceux du post-test débouche sur des conclusions assez similaires à celles obtenues pour les autres degrés. Sur les douze résultats — nous ne tenons pas compte de la catégorie 5 — que comporte la ligne «Écart T - E», onze sont en faveur des groupes expérimentaux, comparativement à treize sur quinze en 4e année. Comme en 4e année, les résultats (écarts positifs de 14,5 % à 18,3 %) indiquent que l'approche *donneur → receveur* a permis aux élèves des groupes expérimentaux, même à ceux du troisième tiers, de résoudre avec plus d'efficacité, non seulement les accords sujet → verbe singulier ou pluriel sans écran, mais aussi les accords sujet → verbe singulier ou pluriel les plus difficiles, c'est-à-dire ceux qui comportent un écran séducteur.

Conclusion

Voilà présentées et illustrées les caractéristiques principales de l'approche *donneur → receveur* et les retombées de son utilisation pour l'appropriation de l'orthographe grammaticale par des élèves du deuxième cycle du primaire. La tâche accomplie que nous venons de décrire repose d'abord sur une longue observation d'élèves en situation d'apprentissage des relations grammaticales telles que les leur offrent les grammaires scolaires. Malgré les beaux principes énoncés dans les plus récents programmes d'études de français, tant ceux du primaire que ceux du secondaire, l'appropriation de l'orthographe grammaticale par les élèves se fait trop souvent à courte vue, c'est-à-dire sans que l'élève puisse rattacher à un système de compréhension simple chacun des éléments contextuels pour lesquels il est appelé à établir des relations d'accord. Certes, au premier cycle du primaire, l'élève a tellement à intégrer tant en lecture qu'en écriture, que la pratique du cas par cas, même si elle fait grandement appel à la mémoire, semble mieux convenir pour amener les élèves à faire leurs débuts en apprentissage de l'orthographe grammaticale, mais il nous semble que, dès le deuxième cycle du primaire, l'élève aurait avantage à percevoir clairement les quelques éléments fondamentaux auxquels il pourra toujours se référer, sa vie durant, pour résoudre à bon escient la majorité, sinon la totalité, des accords grammaticaux.

C'est dans cet esprit que l'approche *donneur → receveur* a été conçue à l'intention de tous les francophones, mais en particulier de ceux qui en sont à leurs premiers apprentissages de l'orthographe grammaticale. Selon cette approche, établir à bon escient à l'écrit les relations grammaticales ne requiert pas la mémorisation ou l'apprentissage d'une foule de règles comme le proposent les grammaires scolaires; au contraire, la grammaire de l'écrit, tout comme celle de l'oral, repose sur la conscience — nous ne disons pas connaissance mais bien conscience — des trois notions ou facteurs simples par lesquels se concrétisent les liens entre les mots ou entre les groupes de mots, à savoir les notions de genre, de nombre et de personne. En ce sens, sur le plan de la phrase, comme nous l'avons exposé au premier chapitre, existent les relations intergroupes : deux groupes de mots, le donneur *sujet* et le donneur *objet* sont susceptibles de porter ces caractéristiques grammaticales et de les transmettre, par paire, c'est-à-dire genre et nombre ou nombre et personne, à un receveur *verbe*, à un receveur *attribut* et, s'il y a lieu, selon certaines conditions, à un receveur *participe passé*; on observe également, tant à l'écrit qu'à l'oral, que chaque groupe

donneur est identifiable de façon assurée, ou presque, selon la complexité de la phrase, à l'aide de petits mots appelés pronoms, chaque type de donneur ayant ses propres pronoms référents; s'ajoute un cinquième groupe de mots, celui des groupes indépendants, appelé le circonstant. Sur le plan des groupes de mots autres que le groupe *verbe* existent des relations intragroupes : un terme central, un donneur, peut transmettre ses caractéristiques de genre et de nombre à un ou à plus d'un receveur appelé un déterminé. Là s'arrête la liste proprement dite des groupes fonctionnels susceptibles de transmettre ou de recevoir des caractéristiques d'ordre morphosyntaxique. Cette nomenclature fort restreinte permet, en pratique, de rendre compte de l'ensemble des relations grammaticales intergroupes et intragroupes; elle pourra être complétée en temps opportun par l'adjonction des «coordonnants qui relient des termes de même fonction» (Roy, 1981) et des «subordonnants qui relient des termes de fonctions différentes» (Roy, 1981). Restera à expliciter ultérieurement les caractéristiques particulières des mots à double fonction qui correspondent, selon la terminologie traditionnelle, aux pronoms relatifs et aux articles contractés.

Cette approche simplificatrice destinée à faciliter l'appropriation des relations grammaticales aux élèves n'est pas réductrice que sur le plan terminologique ou linguistique; au contraire, elle l'est d'abord et avant tout sur le plan cognitif, en ce sens qu'elle conduit l'élève, qui est confronté à résoudre tel ou tel cas d'accord grammatical, à manipuler, par substitution et par pronominalisation entre autres, les éléments langagiers en présence dans le contexte même où ils se trouvent situés, au lieu de lui faire utiliser un appareillage artificiel de type «question/réponse» comme celui que préconise la grammaire traditionnelle pour identifier les groupes fonctionnels. En ce sens, les recherches que nous menons présentement auprès d'étudiants des ordres collégial et universitaire confirment les effets très néfastes des questions-réponses telles «*Qu'est-ce qui?*» ou «*Qui est-ce qui?*» pour trouver la fonction sujet, effets que nous avons maintes fois dénoncés (Roy, 1992). Dans bien des cas, l'étudiant faible, qui répond habituellement de façon fort correcte sur le plan sémantique à ce type de questions, ne sait qu'en faire sur le plan grammatical, comme cet étudiant qui, pour la phrase «Là où règnent le doute et l'angoisse ...» a conclu que «règnent» ne devait pas s'accorder, car les sujets «doute et angoisse» suivaient le verbe. Le recours à un identificateur sujet assuré, comme le conseille l'approche *donneur → receveur*, lui aurait grandement facilité la tâche. Dans le même ordre d'idée, cette approche recommande aux élèves et, partant, aux enseignants de ne pas faire appel, en cas de doute, à toutes ces règles que la grammaire traditionnelle destine à leur mémoire, telles celles qui concernent le pronom «on», la liste des verbes qui entraînent un attribut, etc., mais de faire appel au gros bon sens, c'est-à-dire à leur propre conscience de la

langue, et de chercher à résoudre chaque cas dont ils doutent en trouvant des contextes équivalents dont ils sont certains des accords, en particulier ceux qui présentent une variation orale. Ce faisant, ils mettront un «s» à «jaune» dans «Ces feuilles poussent jaunes.» parce que, s'ils avaient «vert» au lieu de «jaune», ils diraient ou écriraient naturellement et sans hésitation «Ces feuilles poussent vertes.», la fonction *attribut* étant alors considérée comme «un terme qui reçoit le genre et le nombre du donneur *sujet*» et ce, sans qu'il soit nécessaire de mémoriser une quelconque liste de mots. Un dernier point relatif à l'approche didactique, celui des relations intragroupes qui trouvent leur fondement non dans les caractéristiques du premier déterminant, comme le laisse percevoir l'enseignement traditionnel, trop étroitement lié en ce cas à la pratique lecturelle, mais dans les caractéristiques mêmes du donneur qui transmet son genre et son nombre à ses receveurs immédiats.

Tels sont quelques-uns des traits majeurs de l'approche *donneur → receveur* qui ont été concrétisés dans un matériel expérimental destiné à des élèves du deuxième cycle du primaire. Pour chaque degré, les contenus et les caractéristiques internes de ce matériel ont fait l'objet d'une présentation assez exhaustive au deuxième chapitre, tandis que le troisième chapitre a été consacré à la description du contexte d'expérimentation. Pour nous, ces phases ont été révélatrices d'un accueil d'un milieu, tantôt plus chaleureux tantôt moins chaleureux. *A posteriori*, nous tenons à souligner l'importance qu'il en fût ainsi, en particulier parce que cela a contribué à assurer la valeur même de l'expérimentation qu'un engouement ou un rejet excessif aurait pu fausser. À notre connaissance, l'utilisation du matériel expérimental en classe de français s'est déroulée à un rythme davantage subordonné à l'appropriation de la langue par les élèves qu'au parcours «coûte que coûte» du matériel d'expérimentation. Dans un tel contexte, grâce surtout au sens didactique profond des enseignantes et des enseignants qui ont participé à l'expérimentation, pas surprenant que seulement la moitié du matériel que nous avions préparé ait pu être soumis à l'attention et à la réflexion des élèves. Cette expérimentation, qui a duré trois mois seulement s'est déroulée en tenant compte des précautions d'usage que sont l'établissement de groupes témoins et de groupes expérimentaux de même que le recours à un prétest et à un post-test; elle a été suivie d'une compilation des données.

Nous restons conscients en bout de piste qu'il aurait été important de procéder à l'expérimentation de tout le matériel, ce que la fin de l'année scolaire nous a empêchés de faire, et de préparer des tests à teneur scientifique plus élevée, ce qui nous aurait permis de procéder à une analyse des résultats plus conforme aux méthodes rigoureuses de la statistique (quatrième

chapitre). Ces lacunes que nous avons soulevées à l'occasion lors de nos analyses ne nous interdisent pas toutefois de dégager les points majeurs, les effets de convergence, qui émergent des multiples comparaisons effectuées au dernier chapitre, pour chaque degré scolaire qui a utilisé le matériel d'expérimentation.

Peu importe le degré scolaire, les filles de notre échantillon, à l'instar de celles d'autres échantillons, obtiennent des résultats supérieurs à ceux des garçons. De plus, l'utilisation de l'approche *donneur → receveur* leur a permis d'atteindre un taux d'appropriation plus grand que celui des garçons : ceci signifie entre autres qu'elles ont généralement mieux saisi que les garçons les points d'apprentissage majeurs visés par le matériel d'expérimentation, qu'il s'agisse de l'accord donneur *sujet* → receveur *verbe* sans écran ou avec écran non problème en 4e année et en 6e année ou qu'il s'agisse des accords de genre, de nombre et de genre et de nombre avec support oral en 5e année. Nous disons «généralement», car en 4e année, ce sont les garçons qui en ont le plus profité relativement à l'appropriation de l'accord donneur *sujet* → receveur *verbe* avec écran séducteur. L'observation de contextes précis a fait ressortir aussi que lorsque le niveau de difficulté croît, les résultats des filles baissent moins rapidement que ceux des garçons.

Par ailleurs, de l'examen des données selon le rendement scolaire émergent bien sûr les positions opposées des élèves du premier tiers et de ceux du troisième tiers, mais ressort surtout la situation spécifique de ceux du deuxième tiers : selon le niveau de difficulté de l'accord contextuel, ces derniers obtiennent des résultats voisins de ceux du premier tiers, résultats qui, dès que les contextes deviennent plus difficiles, rejoignent ceux des élèves du troisième tiers. On a constaté également que, même en 6e année, les élèves du troisième tiers ne réussissent pas encore à établir correctement l'accord des mots très fréquents. À ce degré scolaire, les contextes les plus difficiles demeurent, et de loin, ceux qui comportent un écran séducteur, telles la présence du pronom «vous» devant un infinitif (*Je vais vous parler.*) ou celle du même pronom devant un verbe employé au futur simple à la première personne du singulier (*Je vous dirai d'attendre.*). Point consolant toutefois : pour quelques contextes similaires évalués à la fois par les tests de 4e année et par ceux de 6e année, les élèves de 6e année, même les plus faibles, ont obtenu des résultats supérieurs aux meilleurs résultats moyens des élèves de 4e année. En 4e année et en 6e année, l'approche *donneur → receveur* a permis aux élèves des groupes expérimentaux de progresser beaucoup plus rapidement dans l'apprentissage des relations donneur *sujet* → receveur *verbe*, non seulement celles où le donneur *sujet* précède immédiatement le receveur *verbe*, mais celles surtout où ce même

donneur se trouve séparé du receveur *verbe* par un écran séducteur. À n'en point douter, cela signifie qu'en prenant les moyens appropriés, il devient possible d'aider les élèves à surmonter efficacement les pires pièges du français écrit.

En outre, l'analyse des données a fait ressortir que les groupes expérimentaux ont le plus progressé du prétest au post-test. En effet, un survol des résultats présentés aux tableaux 9 à 15 permet de constater à nouveau, par la relecture de la colonne «Écart T - E», que, pour chaque variable étudiée de même que pour chaque catégorie d'éléments grammaticaux considérés, le surplus d'appropriation vient caractériser, dans presque tous les cas, les groupes expérimentaux. Cela est d'autant plus caractéristique des avantages de l'approche *donneur → receveur* que ces écarts positifs se trouvent habituellement situés vis-à-vis des lignes qui représentent les points d'apprentissage les plus difficiles à maîtriser, tels celui de l'accord donneur *sujet* → receveur *verbe* voilé par un écran séducteur en 4e et en 6e année, de l'accord receveur *verbe* ← donneur *sujet* (situation d'inversion) en 4e année. En 5e année, l'observation des données aboutit à des conclusions semblables, principalement en ce qui a concerne les résultats répartis par groupes d'appartenance sexuelle pour lesquels les élèves des groupes expérimentaux font preuve d'un surplus d'appropriation moyen d'environ 10 %.

De toutes ces constatations consécutives à analyse des données se dégage une sorte d'effet de convergence susceptible de rehausser le poids même des conclusions qui sont ressorties peu à peu, soit de la signification des résultats obtenus, soit de la comparaison de plusieurs contextes orthographiques équivalents. Il n'en demeure pas moins, en définitive, que ce sont les élèves de chaque degré scolaire visé qui ont donné à l'approche *donneur → receveur* sa portée didactique véritable pour l'appropriation de l'orthographe grammaticale.

Bibliographie

Braun, Alain (1991).
«La montagne qui accouche d'une souris métissée». In *Québec français, 81*, 34.

Chervel, André (1977).
Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Paris : Payot.

Deschênes, André-Jacques (1988).
La compréhension et la production de textes (monographie de psychologie numéro 7). Sillery : Presses de l'Université du Québec.

Dubois, Jean (1966).
Grammaire structurale du français — Nom et pronom. Paris : Larousse.

Dubois, Jean (1967).
Grammaire structurale du français — Le verbe. Paris : Larousse.

Duneton, Claude (1773).
Parler croquant. Paris : Stock.

Duneton, Claude (1977).
Je suis comme une truie qui doute. Paris : Seuil.

Duneton, Claude et Jean-Pierre Pagliano (1978).
Anti-manuel de français. Paris : Seuil.

Gagné, Gilles et Gérard-Raymond Roy (1989).
Didactique du français langue maternelle — Bilan des recherches québécoises. Sherbrooke : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.

Labonté, René (1991).
«La réforme, une brèche dans l'inertie du conservatisme» et «Les conséquences de la "réforme"». In *Québec français, 81*, 25-27 et 35-36.

Laurence, Jean-Marie (1957).
Grammaire française. Montréal : Centre de psychologie et de pédagogie.

LEBRUN, MONIQUE (1991).
«Le développement d'habiletés en lecture au secondaire par le recours à des stratégies de métaquestionnement», In G.-R. Roy (éd.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation* (p. 507-515), Sherbrooke : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.

LE HIR, YVES (1978).
Les Livres — C.N.D.P., 237, 443.

LE LOCH, RAYMOND (1991).
«La réforme, une réponse partielle, prudente». In *Québec français, 81*, 32.

LENOIR, YVES (1991).
«Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec», thèse de doctorat, sous la direction du professeur Pierre Ansart, Université de Paris VII.

MCNICOLL, LOUISELLE ET GÉRARD-RAYMOND ROY (1989).
La pédagogie du brouillon. Sherbrooke : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.

PEYTARD, JEAN ET ÉMILE GENOUVRIER (1970).
Linguistique et enseignement du français. Paris : Larousse.

PRÉFONTAINE, CLÉMENCE ET GILLES FORTIER (1990).
«Soutien aux enseignants : stratégies d'aide aux scripteurs». In *La recherche en français dans les commissions scolaires et dans les universités*, Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

ROY, GÉRARD-RAYMOND (1977).
Contribution à l'analyse du syntagme verbal — Étude morphosyntaxique et statistique des coverbes. Paris/Québec : Klincksieck/Presses de l'Université Laval.

ROY, GÉRARD-RAYMOND ET MICHEL DE LORIMIER (1981).
Vers la maîtrise du français (CFR 512). Laval : FM.

ROY, GÉRARD-RAYMOND (1981).
«Grammaire et enseignement de la grammaire». Sherbrooke : Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire (document de cours), Université de Sherbrooke.

ROY, GÉRARD-RAYMOND (1983).
«Grammaire et besoins du scripteur». *Liaisons*, 7(2), 24-27.

ROY, GÉRARD-RAYMOND (1985).
Genre et nombre (1er volume — *Étude théorique*; 2e volume — *Étude appliquée*) Sherbrooke : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.

ROY, GÉRARD-RAYMOND (1986).
«Les Sovac en action, une approche simplifiée en orthographe grammaticale». *Liaisons*, *10*(3), 24-28.

ROY, GÉRARD-RAYMOND (1989).
«Le "turbo", un instrument d'évaluation de la maîtrise du français écrit». In M. Savard et H. Laberge (éd.), *Actes du colloque «Le français en tête»* (p. 178-188), Québec, Centrale de l'enseignement du Québec/ Association québécoise des professeurs de français.

ROY, GÉRARD-RAYMOND ET LOUISE LAFONTAINE (1990).
«La maîtrise du français à l'université». In G.-R. Roy (éd.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation* (p. 533-550), Sherbrooke : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.

ROY, GÉRARD-RAYMOND (1991).
«Quelques impacts de la réforme de l'orthographe sur l'enseignement et sur l'apprentissage». In *Québec français*, *81*, 28-31 et 37.

ROY, GÉRARD-RAYMOND (1992, à paraître).
«Répercussions fâcheuses de certaines interférences lecture → écriture en enseignement et en apprentissage du français écrit ou ce n'est pas en travaillant la lecture qu'on va favoriser l'apprentissage de l'écriture». In Préfontaine, Clémence et Monique Lebrun (éd.), *Stratégies d'enseignement et d'apprentissage en lecture/écriture*, Montréal : Éditions Logiques.

TOCHON, FRANÇOIS V. (1991).
«Des organisateurs cognitifs aux séquences didactiques». In G.-R. Roy (éd.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation* (p. 585-598), Sherbrooke : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.

—— (1980).
Programme d'études de français au primaire. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

—— (1981).
Programmes d'études de français au secondaire. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

—— (1990).
La recherche en français dans les commissions scolaires et dans les universités. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

—— (1990).
Les rectifications de l'orthographe. Paris : Conseil supérieur de la langue française.

ANNEXES

ANNEXE 1 — LISTE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS QUI ONT PRIS PART À L'EXPÉRIMENTATION

Commission des écoles catholiques de Sherbrooke

Conseiller pédagogique : Roch Marcoux

École Coeur-Immaculé

	4e année	5e année	6e année
E*	Marie-Stella Lemieux	André Patry	Richard Robitaille Christianne McFarland
T	Lise Choquette	Jean-Guy Audit	Marthe Fontaine

Commission scolaire La Sapinière

Conseillère pédagogique : Marielle Tardif

4e année			
E	Ghislaine Boiduc	École Les Trois Cantons	Saint-Isidore
	Marielle Roy	École Saint-Paul	Scotstown
T	Suzy Veilleux	École Saint-Camille	Cookshire
5e année			
E	Diane St-Laurent	École Saint-Paul	Scotstown
	Pauline Labbé	École Saint-Louis de France	East Angus
	Claude Boisvert	École Les Trois Cantons	Saint-Isidore
T	Huguette Breton	École Saint-Louis de France	East Angus
6e année			
E	Mona Maurice	École Saint-Louis de France	East Angus
	Louise Cloutier	École Les Trois Cantons	Saint-Isidore
T	Claire Pagain	École Saint-Louis de France	East Angus

* E = enseignante ou enseignant d'une classe expérimentale.
T = enseignante ou enseignant d'une classe témoin.

ANNEXE 2 — PROTOCOLE D'ADMINISTRATION DU TEST

(À l'intention de l'enseignante ou de l'enseignant)

1. Indiquer aux élèves qu'ils vont passer un test; leur mentionner qu'ils doivent faire de leur mieux.

2. Distribuer les feuilles de réponses aux élèves.

3. Faire remplir l'en-tête par les élèves : nom, prénoms; groupe d'appartenance sexuelle (F = fille; G = garçon); âge; date de naissance (jour, mois, année : le 3 mai 1980 → 03/05/80); langue maternelle.

4. Lire lentement, en entier, à haute voix, le(s) texte(s) du test aux élèves : le texte du maître est donné au verso de cette feuille.

   Note. — En 4e année, pour le premier texte, ne lire que la partie de gauche.

5. Pour les tests correspondant à une dictée trouée (2e texte de 4e année, 5e année et 6e année), dicter lentement le texte aux élèves.

6. Après la dictée, relire lentement, en entier, une fois, le texte aux élèves.

7. Laisser dix minutes aux élèves pour réviser leur copie.

8. Recueillir les copies et les placer en ordre alphabétique.

9. Compléter la dernière ligne de l'en-tête en indiquant pour chaque élève la moyenne de français (MFR), la moyenne de mathématiques (MMA) et la moyenne générale (MGÉ).

10. Remettre les copies à la direction de l'école ou les acheminer à la conseillère pédagogique, selon la procédure établie.

Merci de votre collaboration!

Gérard-Raymond Roy
responsable de la recherche
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

ANNEXE 3 — COMMENTAIRES ET APPRÉCIATIONS DES ÉLÈVES RELATIFS AU MATÉRIEL D'EXPÉRIMENTATION ET À L'APPROCHE «DONNEUR → RECEVEUR»

(Le présent relevé vise à faire comprendre non seulement le type d'accueil réservé par les élèves à l'approche «donneur → receveur» et au matériel d'expérimentation, mais aussi le climat d'apprentissage qu'ils ont suscité.)

1. Appréciation générale des élèves

J'ai aimé

- identifier les pronoms seuls et les pronoms donneurs;
- identifier les pronoms à l'aide des textes;
- apprendre les donneurs et les receveurs;
- identifier les donneurs et les receveurs sur des illustrations;
- transformer des expressions du masculin au féminin ou du féminin au masculin;
- transformer des expressions du singulier au pluriel ou du pluriel au singulier;
- choisir des donneurs et des receveurs qui conviennent à une consigne;
- faire des échanges entre donneurs et receveurs;
- déterminer le genre, le nombre et le donneur de mots receveurs dans des expressions;
- déterminer le genre, le nombre et le mot remplacé par un pronom écran;
- trouver des situations de donneurs → receveurs dans la vie;
- identifier les pronoms comme suppléants;
- présenter leur famille;
- relever des groupes sujet → verbe;
- le texte «Un film à ne pas manquer!»;
- les dessins;
- les explications claires et simples;
- etc.

J'ai aimé, mais trouvé difficile

- d'identifier les donneurs sujets → verbes, attributs ou objets;
- d'identifier les pronoms seuls et les pronoms donneurs;
- d'identifier les donneurs sujets et les receveurs verbes, attributs ou objets et les circonstants;
- d'identifier les mots *le, la, l'* et *les* comme pronoms objets;
- d'identifier des phrases où un sujet donne son genre et son nombre à un attribut;
- de transformer des phrases affirmatives en interrogatives;
- etc.

J'ai appris
- beaucoup;
- à faire moins de fautes;
- beaucoup de verbes;
- les verbes au présent;
- les verbes à l'imparfait;
- ce que sont les donneurs et les receveurs;
- le genre, le nombre et la personne des pronoms;
- les écrans;
- etc.

J'ai trouvé les petits livres
- super;
- instructifs;
- éducatifs;
- le «fun»;
- utiles;
- très bien;
- amusants;
- intéressants;
- faciles;
- stimulants;
- etc.

Je souhaiterais
- qu'il y ait des révisions à la fin;
- qu'il y ait davantage de place pour écrire;
- que le nombre de lignes corresponde au nombre de réponses;
- que des questions soient plus claires;
- que les terminaisons soient davantage mélangées;
- etc.

2. Commentaires ou réflexions des élèves

- Tout en apprenant, on s'amuse.
- Merci d'avoir pensé à une manière plus facile d'apprendre le français.
- C'est une bonne idée que vous avez eue.
- Avant, je ne savais pas mes mots de remplacement. Grâce à ton livre, mon professeur et mes parents m'encouragent mieux qu'avant.
- Je trouve formidable qu'on puisse écrire le «on» à la place de «nous».
- Je ne plains pas celui ou celle qui a pensé à ça.
- Vous faites de bonnes productions.
- Super, votre cahier.

- J'ai déjà hâte au prochain livre.
- Les Sovac ont l'air très sympathiques.
- Ce livre était amusant, même si le français ne l'est pas.
- C'est dur, mais j'aime apprendre et travailler.
- Je vais vous encourager à faire des livres comme ceci.
- J'espère qu'il y aura d'autres livres.
- Ce livre est plein de trucs qui peuvent servir à des choses.
- Ce livre, *Les déterminants*, est plus intéressant et plus difficile que *Les Sovac se présentent*.
- J'ai appris beaucoup de choses dont j'avais besoin pour corriger des histoires.
- Je n'ai rien compris; j'ai travaillé, mais je n'ai jamais réussi.
- Ce livre est très intéressant. Félicitations pour votre beau travail.
- Bravo! C'est très beau.
- Votre cahier est un vrai trésor; cela nous aide à avoir moins de fautes dans les compositions.
- Continuez, c'était intéressant. Votre cahier, j'aime ça.
- J'ai préféré ce livre (*Le genre: 1*) à *Les Sovac se présentent*.
- Ton livre était le fun, pas si facile, mais je me suis bien débrouillée. Tes idées sont géniales.
- Bravo! Continuez.
- Continue à faire des livres Sovac.
- Je suis contente que tu aies inventé ce livre.
- J'aime les petits livres à la place des gros.
- Merci d'avoir fait ça pour nous, les élèves.
- Grâce à vous, je ne fais plus de fautes dans mes verbes.
- On apprend vite; le livre n'est pas assez long.
- Je suis sûr que ça va me sauver beaucoup de fautes.
- Cela m'apporte de me dire que je suis capable d'être bon en français.
- Les histoires sont "bébé".
- Il y a des choses que nous avions apprises.
- Ce livre est court, ce qui est très bon parce que quand tu finis, cela soulage. Ça ne me tente pas toujours de le sortir, mais une fois qu'il est sorti, ce n'est pas si pire. Ce qui est dur, c'est de le faire tout en même temps.

ANNEXE 4 — RÉSULTATS AUX TESTS DE 4e ANNÉE SELON LES GROUPES D'APPARTENANCE SEXUELLE

Cat.	contextes	PRÉTEST % F	% G	% F-G	Cat.	contextes	POST-TEST % F	% G	% F-G
4	repose	84	78	+6	1	veux	90	80	+10
1	soigne	84	76	+8	2	marchez	88	76	+8
1	répare	80	74	+6	2	pouvons	86	87	-1
1	es (1)	78	87	-9	5	es	86	76	+10
4	appelle)	78	72	+6	2	sommes	84	96	-12
1	ai	78	78	—	1	vais	84	78	+6
5	veux (2)	74	72	+2	2	restez	84	78	+6
3	aime	74	65	+9	5	-vous (1)	84	70	+14
1	peux (2)	70	74	-4	2	oubliez	84	83	+1
1	veux (1)	68	63	+5	2	-tu (2)	82	80	+2
3	parle (2)	66	63	+3	2	passons	82	91	+9
1	vais	64	37	+27	1	est	82	76	+6
1	sais	62	65	-3	2	criez	82	80	+2
5	es (2)	62	50	+12	5	as	80	80	—
4	quitte	60	67	-7	5	-tu (1)	80	83	-3
1	oublie (1)	58	48	+10	2	avez (1)	80	91	-11
1	vas (2)	58	50	+8	4	amusez	80	74	+6
3	oublie (2)	58	37	+21	5	-vous (2)	80	78	+2
1	peux (1)	56	61	-5	1	lave	78	76	+2
4	parle (1)	56	57	-1	2	attachez	78	74	+4
2	sont	56	48	+8	1	prends	78	87	-9
1	va	54	48	+6	2	vont	78	70	+8
1	vas (1)	52	52	—	3	coupe	74	56	+18
4	dis	48	48	—	5	dit	74	58	+16
1	prend	46	50	-4	2	faites	74	68	+6
5	as	38	39	-1	5	avez (2)	74	78	-4
4	appelle	38	50	-12	3	dites	72	72	—
4	veut	30	33	-3	1	part	70	70	—
1	suit	30	33	-3	4	rendons	70	76	-6
3	pousse	30	41	-11	3	déposes	68	80	-12
2	tient	28	39	-11	3	apporte	68	52	+16
4	ennuies	28	26	+2	1	brise	68	58	+10
4	assois	26	24	+2	4	habille	66	72	-6
5	faites	20	20	—	4	veut	66	60	+6
4	ennuies)	18	24	-6	1	oublies	64	58	+6
5	-(1)	10	13	-3	1	va	64	60	+4
5	-(3)	10	13	-3	2	ont	62	70	-8
5	-(4)	10	11	-1	4	donne	62	50	+12
5	-(5)	8	13	-5	2	faisons	60	58	+2
5	-(2)	6	13	-7	1	fait	58	72	-14
					5	êtes	56	56	—
					1	prend	54	65	-11
					1	remplis	50	46	+4
					3	mets	50	48	+2
					4	attends	48	52	-4
					2	mangeons	46	48	-2
					2	apportent	38	33	+5
					2	portent	38	33	+5
					2	désirent	30	20	+10
					2	disent	28	35	-7
					2	plaçons	20	17	+3

ANNEXE 5 — RÉSULTATS AUX TESTS DE 4e ANNÉE SELON LES GROUPES TÉMOINS (T) ET EXPÉRIMENTAUX (E)

	PRETEST					POST-TEST			
Cat.	contextes	%T	%E	%E-T	Cat.	contextes	%T	%E	%E-T
1	ai	96	70	-26	2	sommes	100	86	-14
4	repose	92	77	-15	1	est	100	72	-28
1	répare	92	72	-20	2	restez	100	75	-25
5	veux	88	68	-20	2	marchez	100	76	-24
1	soigne	88	77	-11	2	oubliez	96	79	-17
1	es (1)	84	82	-2	2	attachez	92	70	-22
1	sais	84	56	-28	2	passons	92	85	-7
3	aime	80	66	-14	2	vont	92	66	-26
4	appelle)	80	73	-7	2	crient	92	77	-15
1	veux (1)	76	63	-13	2	avez (1)	92	83	-9
1	peux (2)	76	72	-4	2	pouvons	88	86	-2
1	peux (1)	68	55	-13	5	as	88	77	-11
1	prend	68	41	-27	1	vais	88	79	-9
3	parle (2)	68	63	-5	5	avez (2)	88	72	-16
4	quitte	68	65	-3	5	-tu (1)	84	80	-4
1	oublie (1)	68	48	-20	5	es	84	80	-4
1	vais	68	45	-23	5	-vous (1)	84	75	-9
1	vas (2)	68	49	-19	4	rendons	84	69	-15
4	appelle	68	35	-33	1	prends	80	82	+2
5	es (2)	64	54	-10	5	-tu (2)	80	82	+2
1	va	60	48	-12	5	-vous (2)	80	79	-1
2	sont	60	49	-11	1	veux	76	89	+13
2	vas (1)	56	51	-5	2	faites	76	69	-7
3	oublie (2)	56	45	-11	3	dites	76	70	-6
4	parle (1)	52	58	+6	4	amusez	76	77	+1
2	vient	40	31	-11	1	brise	76	61	-15
4	vont	36	30	-6	2	faisons	72	56	-16
5	as	36	39	+3	5	êtes	72	51	-21
1	suis	32	31	-1	2	ont	68	65	-3
4	assois	32	23	-10	1	lave	64	82	+16
4	dis	32	54	+22	5	dit	64	69	+5
4	ennuies	28	27	-1	4	vont	64	65	+1
4	ennuies)	28	18	-10	1	va	64	63	-1
5	faites	24	18	-6	1	prend	64	58	-6
3	pousse	20	41	+21	4	donne	64	54	-10
5	-(3)	16	10	-6	4	habille	60	72	+12
5	-(1)	12	11	-1	1	part	60	73	+13
5	-(2)	12	8	-4	4	attends	60	47	-13
5	-(4)	12	10	-2	1	fait	56	68	+12
5	-(5)	8	11	+3	3	déposes	56	80	+24
					1	oublies	52	66	+14
					3	coupe	48	72	+24
					1	remplis	48	48	—
					3	apporte	48	65	+17
					2	mangeons	48	47	-1
					3	mets	40	52	+12
					2	portent	28	38	+10
					2	apportent	24	39	+15
					2	désirent	24	25	+1
					3	disent	24	34	+10
					2	plaçons	16	20	+4

ANNEXE 6 — RÉSULTATS AUX TESTS DE 4e ANNÉE SELON LE RENDEMENT SCOLAIRE (1er TIERS, 2e TIERS, 3e TIERS)

	POST-TEST				POST-TEST		
Cat.	contextes	1/3	2/3	3/3	Cat.	contextes	1/3	2/3	3/3
1	sais	100	73	60	1	prends	100	73	80
4	veux(2)	100	87	60	2	pouvons	100	100	67
3	aime	100	80	67	2	sommes	100	100	93
1	est(1)	94	80	87	2	attachez	100	80	93
1	peux	94	73	53	5	as	100	93	87
4	repose	94	93	80	5	-tu(1)	100	80	93
1	répare	94	93	80	5	-tu(2)	100	73	93
1	soigne	94	87	80	1	est	100	100	100
1	ai	94	93	87	2	restez	100	100	100
4	parle(1)	89	47	33	2	marchez	100	100	100
4	parle(2)	89	80	47	4	veut	94	67	40
1	veux(1)	89	93	60	5	es	94	87	93
4	quitte	89	93	60	2	vont	94	87	80
1	oublie(1)	89	67	40	1	vais	94	93	73
4	appelle)	89	80	80	2	criez	94	100	87
1	peux(2)	83	100	53	2	faites	94	87	67
1	prend	78	60	40	2	avez(1)	94	93	100
5	est(2)	78	73	47	3	dites	94	87	73
1	vast(2)	78	93	40	4	amusez	94	80	80
3	oublies(2)	78	53	28	5	-vous(1)	94	93	80
1	va	72	67	33	5	vous(2)	94	87	87
2	sont	72	73	53	2	oubliez	94	100	80
1	vais	72	67	40	4	rendons	94	87	73
1	vast(1)	67	80	28	1	fait	89	60	53
3	pousse	61	27	28	5	déposes	89	53	53
5	as	61	53	20	4	habille	89	80	40
1	suit	56	40	28	5	dit	89	67	80
4	dis	56	53	28	1	veux	89	100	60
4	veut	50	60	28	3	apporte	89	67	40
2	rient	50	40	20	2	passons	89	93	87
4	appelle	50	53	47	2	ont	89	80	60
4	emmaîches	44	27	33	4	donne	89	87	47
4	assois	39	53	0	5	avez(2)	89	93	87
5	-(3)	28	6	6	5	êtes	89	73	80
4	emmitess	28	47	28	1	lave	83	73	67
5	-(1)	22	13	0	3	mets	83	40	27
5	-(2)	22	13	0	2	faisons	83	47	60
5	faites	22	13	20	1	part	83	67	73
5	-(4)	17	20	0	1	va	83	60	73
5	-(5)	17	13	0	1	prend	83	73	73
					4	atterris	83	60	47
					1	brise	83	80	67
					3	coupe	78	60	53
					1	oublies	78	40	47
					2	mangeons	78	67	47
					2	apportent	67	47	40
					2	portons	67	53	40
					1	remplis	67	33	60
					3	disent	61	27	27
					2	désirent	56	27	20
					2	plaçons	39	27	20

ANNEXE 7 — RÉSULTATS AUX TESTS DE 5e ANNÉE SELON LES GROUPES D'APPARTENANCE SEXUELLE

(1 = avec support oral; 2 = sans support oral)

PRÉTEST					POST-TEST				
Cat.	contextes	% F	% G	% F-G	Cat.	contextes	% F	% G	% F-G
1 n	animaux	100	79	+21	1 g	verte	100	89	+11
1 n	chevaux	98	85	+13	2 n	oiseaux	97	75	+22
2 n	bottes (1)	97	88	+9	1 g	tranche	95	81	+14
2 n	cadeaux	95	97	-2	1 g	légère	95	81	+14
1 n	travaux	94	82	+12	1 g	blanche	95	92	+3
2 n	nouveaux	94	78	+16	2 n	branches	89	74	+15
2 n	agneaux	92	79	+13	2 n	rayons	88	70	+18
2 n	tigres	91	77	+14	2 n	merles	84	59	+25
2 n	souliers	89	79	+10	2 n	hirondelles	84	45	+39
2 n	chapeaux	89	74	+15	2 n	tamias	83	68	+15
2 n	oursons	88	73	+15	2 n	rares	83	77	+6
1 g	dernière	86	84	+2	2 n	feuilles (1)	83	56	+27
2 n	gilets	86	66	+20	2 n	chauds	81	71	+10
2 n	grands	84	67	+17	2 n	leurs (3)	78	53	+25
2 n	petits	84	68	+16	2 n	framboises	77	44	+33
2 n	bottes (2)	80	71	+9	1 gn	nouvelles	75	49	+26
2 n	aux (2)	78	63	+15	2 n	feuilles (2)	74	54	+20
2 n	chemins	77	51	+26	2 n	endroits	75	44	+31
2 n	géants	75	52	+23	2 n	leurs (1)	73	57	+16
2 n	chauds	75	65	+10	1 gn	grosses	72	49	+23
2 n	aux (1)	72	63	+9	1 n	cardinaux	72	52	+20
2 n	roses	70	48	+22	1 gn	grises	72	55	+17
2 n	vêtements	70	43	+27	2 n	feuilles	70	53	+17
2 n	solides	70	51	+19	2 n	saules	70	45	+25
2 n	pieds	69	58	+11	2 n	agiles	70	45	+25
2 n	rapides	68	57	+11	1 g	épaisse	69	47	+22
1 gn	alléchantes	66	37	+29	2 n	rouges	69	47	+22
2 n	bleus	66	62	+4	2 gn	noires	69	53	+16
2 n	bruns	66	51	+15	1 gn	fraîches	66	41	+25
1 gn	vendeuses	66	48	+18	2 n	hauts	66	53	+13
1 gn	blanches	64	48	+16	2 n	lièvres	65	44	+21
1 g	délicate	63	62	+1	2 n	tranquilles	65	35	+30
1 g	épaisse	61	74	-13	2 n	aux	63	56	+7
2 n	leurs (1)	59	51	+8	2 n	leurs (2)	63	47	+16
1 gn	rousses	59	44	+15	2 n	bleus	62	53	+9
2 n	leurs (2)	58	44	+14	2 n	conifères	60	47	+13
2 n	certains	58	37	+21	2 n	insectes	60	38	+22
1 gn	séduisantes	56	37	+19	1 gn	délicieuses	58	26	+32
2 n	pratiques	56	40	+16	2 n	blancs	55	36	+19
2 n	pantoufles	55	40	+15	1 gn	étonnantes	54	36	+18
2 n	utiles	55	43	+12	2 n	embrouillés	54	22	+32
2 n	agréables	53	33	+20	2 n	bicolores	52	48	+4
2 n	doubles	53	33	+20	2 n	écureuils	52	22	+30
2 n	rayés	52	34	+18	2 gn	mouchetées	52	29	+23
1 g	douce	52	71	-19	2 n	apprivoisés	52	26	+26
2gn	noires	50	40	+10	2 n	étroits	50	29	+21
1 gn	compétentes	50	40	+10	2 n	geais	50	36	+14
2 n	futurs	49	30	+19	2 n	bouleaux	47	37	+10
1 gn	éblouissantes	47	36	+11	2 gn	garnies	47	35	+12
2 n	durs	45	29	+16	2 g	mouvementée	47	30	+17
2 gn	jolies	45	33	+12	2 n	remplis	45	33	+12
1 g	grosse	45	62	-17	2 gn	sucrées	45	26	+19
2 gn	nettes	45	34	+11	2 n	rayés	45	33	+12
2 n	fatigués	43	24	+19	2 n	troncs	44	30	+14
2 n	tous	42	47	-5	2 g	fière	42	42	—
2 n	tranquilles	42	30	+12	2 n	plusieurs	42	35	+7
2 n	rangées	41	25	+16	2 gn	allongées	39	27	+12
1 g	longue	41	60	-19	2 n	énervés	39	23	+16
2 n	alignés	39	19	+20	2 gn	cachées	39	25	+14
2 n	chers	38	33	+5	2 g	orangée	38	18	+20
2 gn	destinées	20	10	+10	2 n	rassurés	36	23	+13
2 g	nouvel	16	24	-8					

ANNEXE 8 — RÉSULTATS AUX TESTS DE 8e ANNÉE SELON LES GROUPES TÉMOINS ET EXPÉRIMENTAUX

(1 = avec support oral; 2 = sans support oral)

	PRÉTEST				POST-TEST			
Cat.	consonne	% E	% G	% E-G	consonne	% E	% G	% E-G
2 n	boîtes (1)	98	88	-10	1 g	verte	100	92	-8
2 n	cadeaux	98	95	-3	1 g	blanche	94	93	-1
1 n	animaux	94	86	-8	2 n	branches	90	75	-15
1 n	chevaux	94	89	-5	1 g	franche	88	87	-1
2 n	souliers	92	79	-12	1 g	légère	88	87	-1
2 n	nouveaux	92	81	-11	2 n	oiseaux	85	86	+1
1 n	travaux	90	86	-4	2 n	eaux	77	81	+4
1 g	dernière	90	79	-11	2 n	cayons	77	79	+2
2 n	agneaux	88	83	-5	2 n	feuilles (1)	77	64	-13
2 n	signes	87	79	-8	2 n	chauds	75	77	+2
2 n	boîtes (2)	83	71	-12	2 n	savoir	73	78	+5
2 n	petits	81	73	-8	2 gn	nouvelles	69	56	-13
2 n	gilets	81	72	-9	2 n	merles	69	72	+3
2 n	grands	79	73	-6	2 n	leurs (1)	67	64	-3
2 n	chauds	79	64	-15	2 n	feuilles (2)	67	62	-5
2 n	nerveux	77	79	+2	2 n	leurs (3)	65	65	—
2 n	chapeaux	75	85	+10	1 gn	grosses	65	57	-8
2 n	aux (2)	73	68	-5	1 gn	grises	62	64	+2
1 g	épaisse	71	66	-5	2 n	feuilles	60	62	+2
2 n	chiens	69	59	-10	2 n	hirondelles	60	66	+6
2 n	pieds	67	60	-7	2 n	bleus	60	55	-5
2 n	bleus	67	61	-6	2 gn	noires	60	61	+1
2 n	géants	67	60	-7	2 n	saules	58	56	-2
2 n	rapides	67	58	-9	2 n	framboises	58	60	+2
1 g	délicate	67	59	-8	2 n	rouges	58	56	-2
2 n	aux (1)	65	68	+3	2 n	endroits	58	59	+1
1 gn	blanches	63	51	-12	2 n	aux	54	62	+8
2 n	roses	63	55	-8	1 n	cardinaux	54	66	+12
2 n	solides	63	58	-5	2 n	hauts	52	64	+12
2 n	bruns	62	55	-7	1 g	épaisse	52	60	+8
1 g	grosse	62	49	-12	2 n	leurs (2)	52	55	+3
1 g	douce	62	62	—	2 n	bicolores	50	50	—
1 gn	séduisantes	60	38	-22	2 n	lèvres	50	55	+5
1 gn	délicates	60	45	-15	2 n	agiles	50	61	+9
1 g	longue	58	47	-11	1 gn	fraîches	46	57	+11
2 n	vêtements	58	54	-4	2 n	blancs	46	44	-2
1 gn	vendeuses	58	53	-5	2 n	mauves	46	50	+4
2 gn	noires	56	38	-18	2 n	remplis	44	34	-10
1 gn	rieuses	56	48	-8	2 n	conifères	42	59	+17
2 n	agréables	54	35	-19	1 gn	délicieuses	42	40	-2
2 n	pantoufles	54	42	-12	1 gn	tombantes	40	46	+6
2 n	doubles	54	35	-19	2 n	écureuils	40	33	-7
2 n	leurs	52	56	+4	2 gn	moustaches	40	39	-1
2 n	pratiques	50	46	-4	2 gn	cachées	40	26	-14
1 gn	compétentes	50	41	-9	2 n	tranquilles	40	53	+13
2 n	leurs (2)	48	51	+3	2 n	boulevards	37	45	+8
2 n	rusés	46	40	-6	2 n	étoiles	37	40	+3
2 n	certains	48	47	-1	2 gn	allongées	37	31	-6
2 n	utiles	48	49	+1	2 n	rusés	37	37	—
1 gn	actives	44	36	-8	2 gn	sucrées	34	35	+1
1 gn	éblouissantes	44	39	-5	1 g	mouvementée	34	40	+6
2 gn	jolies	42	36	-6	2 n	appréciés	34	40	+6
2 n	futurs	40	38	-2	2 g	fière	33	48	+15
2 n	fatigués	40	28	-12	2 gn	garnies	33	37	+4
2 n	chers	38	33	-5	2 n	pleureurs	31	42	+11
2 n	tranquilles	38	34	-4	2 g	orangée	31	25	-6
2 n	rangées	37	29	-12	2 n	ombragés	31	40	+9
2 n	tous	33	51	-16	2 n	troncs	29	41	+12
2 n	alignés	35	25	-10	2 n	énervés	29	32	+3
2 n	durs	35	35	—	2 n	entourés	27	31	+4
2 g	nom-el	23	18	-5	2 n	gros	21	55	+34
2 gn	destinées	15	14	-1					

ANNEXE 9 — RÉSULTATS AUX TESTS DE 5e ANNÉE
SELON LE RENDEMENT SCOLAIRE (1er TIERS, 2e TIERS, 3e TIERS)

(1 = avec support oral; 2 = sans support oral)

	PRÉTEST				POST-TEST			
Cas	consonne	1/3	2/3	3/3	Cas	consonne	1/3	2/3	3/3
2 n	bottes (1)	100	100	93	1 g	carte	100	100	93
2 n	cadeaux	94	100	93	1 g	blanche	87	100	86
1 n	animaux	100	100	93	2 n	branches	100	87	93
1 n	chevaux	100	93	100	1 g	franche	100	87	93
2 n	souliers	100	93	93	1 g	légère	100	100	100
2 n	nouveaux	100	93	86	2 n	oiseaux	100	100	93
1 n	travaux	100	100	93	2 n	cafés	100	100	79
1 g	derniers	94	100	79	2 n	rayons	94	100	87
2 n	agneaux	100	93	93	2 n	feuilles (1)	100	93	79
2 n	tigres	100	100	100	2 n	chauds	100	100	93
2 n	boîtes (2)	100	87	86	2 n	tapis	100	87	93
2 n	petits	94	100	100	1 gn	merveilles	100	87	86
2 n	plats	94	87	86	2 n	marbres	94	87	86
2 n	grands	94	93	100	2 n	lents (1)	100	100	100
2 n	chauds	87	93	93	2 n	feuilles (2)	100	100	86
2 n	cerveaux	100	87	100	2 n	lents (3)	100	100	100
2 n	chapeaux	94	100	93	1 gn	grosses	100	93	86
2 n	aux (2)	100	87	71	1 gn	grises	94	80	71
1 g	épaisse	50	53	50	2 n	feuilles	87	87	86
2 n	chemin	100	87	71	2 n	turendelles	100	73	57
2 n	pieds	94	80	64	2 n	bleus	100	93	93
2 n	bleus	94	73	71	1 gn	noires	94	93	64
2 n	géants	94	80	93	2 n	sandes	75	80	93
2 n	rapides	94	93	78	2 n	framboises	94	93	57
1 g	délicate	56	40	43	2 n	rouges	100	100	71
2 n	aux (1)	94	87	64	2 n	endroits	94	80	64
1 gn	blanches	94	80	64	2 n	aux	100	87	93
2 n	roses	94	80	86	2 n	cardinaux	94	80	78
2 n	solides	94	80	71	2 n	hauts	87	87	80
2 n	bruns	94	67	86	1 g	épaisse	81	67	50
1 g	grosse	44	33	50	2 n	lents (2)	87	80	78
1 g	douce	50	40	64	2 n	buissons	87	53	50
1 gn	obligeantes	94	67	50	2 n	brèves	94	87	57
1 gn	allechantes	87	93	50	2 n	agiles	87	80	50
1 g	longue	19	33	64	1 gn	fraîches	56	53	50
2 n	vêtements	94	87	53	2 n	blancs	94	87	78
1 gn	vendeuses	87	73	64	2 n	minces	94	73	50
1 gn	toutes	81	73	29	2 n	remplis	75	60	43
1 gn	rouges	94	73	57	2 n	confitures	75	93	71
2 n	agréables	87	80	50	1 gn	délicieuses	87	67	50
2 n	pantoufles	94	80	57	1 gn	tombantes	87	87	36
2 n	doubles	87	67	50	2 n	écureuils	80	60	21
2 n	leurs (2)	87	67	64	1 gn	moustaches	81	93	36
2 n	pratiques	87	73	50	1 gn	cachées	80	60	43
1 gn	compétentes	94	80	50	2 n	tranquilles	80	60	64
2 n	leurs (1)	81	73	64	2 n	boulevards	94	80	71
2 n	rayés	75	73	71	2 n	étroits	94	60	50
2 n	certains	81	80	50	1 gn	allongées	87	80	43
2 n	aides	94	67	43	2 n	rayés	87	80	50
1 gn	nettes	87	67	50	2 gn	entrées	94	87	36
1 gn	obéissantes	87	80	43	2 g	mauvaises	87	80	36
2 gn	jolies	94	53	43	2 n	appréciés	81	60	21
2 n	futurs	80	47	36	2 g	faite	50	7	14
2 n	longues	94	47	43	1 gn	parties	81	60	43
2 n	chers	81	60	29	2 n	pleureurs	75	53	64
2 n	tranquilles	81	73	43	2 g	orangée	56	40	14
2 n	rangées	87	67	57	2 n	emballages	69	53	28
2 n	tous	50	47	29	2 n	tentes	81	53	50
2 n	aigres	81	40	50	2 n	énervés	81	40	28
2 n	durs	75	47	43	2 n	entourés	75	47	43
2 g	nouvel	31	7	14	2 n	grues	69	47	43
1 gn	dessinées	44	33	14					

ANNEXE 10 — RÉSULTATS AUX TESTS DE 6e ANNÉE SELON LES GROUPES D'APPARTENANCE SEXUELLE

PRÉTEST

Cat	contextes	% F	% G	% F-G
[illegible]	espère	98	94	+4
[illegible]	rendions	95	98	-3
[illegible]	étions	95	98	-3
[illegible]	-(2)	95	88	+7
[illegible]	prépare	95	92	+3
[illegible]	faut	95	88	+7
[illegible]	pensions	93	92	+1
[illegible]	-(1)	93	83	+10
[illegible]	pouvez	93	85	+8
[illegible]	annonce	93	85	+8
[illegible]	reverrons	91	86	+5
[illegible]	disait	91	88	+3
[illegible]	serons	89	83	+6
[illegible]	faisait	89	83	+6
[illegible]	sais	89	77	+12
[illegible]	reposer	86	86	—
[illegible]	sortait	86	92	-6
[illegible]	demandais	86	88	-2
[illegible]	seront	86	83	+3
[illegible]	crois	84	86	-2
[illegible]	peux	84	79	+5
[illegible]	répondais	80	80	—
[illegible]	aille	80	75	+5
[illegible]	laisserait	80	83	-3
[illegible]	sommes	78	71	+7
[illegible]	aimera	78	71	+7
[illegible]	penses	73	72	+1
[illegible]	faisais	73	72	+1
[illegible]	parvenue	73	46	+27
[illegible]	venez	73	57	+16
[illegible]	aimerez	70	69	+1
[illegible]	étaient	68	71	-3
[illegible]	fasses	68	62	+6
[illegible]	accueillent	68	63	+5
[illegible]	arrivé	68	59	+9
[illegible]	recommencez	64	68	-4
[illegible]	est	62	60	+2
[illegible]	sois	59	48	+11
[illegible]	croyez	57	59	-2
[illegible]	étonnait	54	35	+19
[illegible]	oubliera	54	49	+5
[illegible]	glaçaient	54	32	+22
[illegible]	jouerez	52	51	+1
[illegible]	parler	50	32	+18
[illegible]	oubliez	48	45	+3
[illegible]	essayait	48	49	-1
[illegible]	signaler	47	42	+5
[illegible]	montrer	43	28	+15
[illegible]	préparerai	41	29	+12
[illegible]	c'est	38	37	+1
[illegible]	dis	36	37	-1
[illegible]	venues	30	32	-2
[illegible]	attendront	34	29	+5
[illegible]	voie	11	14	-3
[illegible]	ai	11	14	-3
[illegible]	aies	7	12	-5

POST-TEST

Cat	contextes	% F	% G	% F-G
[illegible]	étions	98	94	+4
[illegible]	espère	97	80	+17
[illegible]	étudier	95	94	+1
[illegible]	irons	95	91	+4

POST-TEST (suite)

Cat	contextes	% F	% G	% F-G
[illegible]	vivre	95	88	+7
[illegible]	pourras	93	77	+16
[illegible]	avais	93	85	+8
[illegible]	sommes	93	88	+5
[illegible]	aimerais	93	88	+5
[illegible]	allons	91	88	+3
[illegible]	semble	91	68	+23
[illegible]	devrez	89	97	-8
[illegible]	était	89	80	+9
[illegible]	sortait	87	86	+1
[illegible]	camper	87	86	+1
[illegible]	organisent	87	89	-2
[illegible]	pensant	87	75	+12
[illegible]	consulter	87	83	+4
[illegible]	chercher	86	86	—
[illegible]	rester	86	80	+6
[illegible]	perdrions	84	83	+1
[illegible]	croyait	84	90	-6
[illegible]	participons	84	71	+13
[illegible]	auras	82	79	+3
[illegible]	aimerions	82	90	-8
[illegible]	a	82	81	+1
[illegible]	imagines	82	83	-1
[illegible]	ont	80	71	+9
[illegible]	-(1)	78	80	-2
[illegible]	dis	78	72	+6
[illegible]	travaillait	76	81	-5
[illegible]	entends	76	85	-9
[illegible]	aime	76	77	-1
[illegible]	riions	76	68	+8
[illegible]	fait	76	60	+16
[illegible]	observez	75	79	-4
[illegible]	disait	75	68	+7
[illegible]	resterait	73	63	+10
[illegible]	souhaiteraient	73	62	+11
[illegible]	veut	72	62	+10
[illegible]	utiliserai	72	80	-8
[illegible]	agissait	72	65	+7
[illegible]	pourrions	72	57	+15
[illegible]	avons	70	69	+1
[illegible]	dévoreraient	70	52	+18
[illegible]	soyez(?)	70	60	+10
[illegible]	allés	68	60	+8
[illegible]	pourriez	64	55	+9
[illegible]	faisait	62	43	+19
[illegible]	faites	62	52	+10
[illegible]	répétaient	61	38	+23
[illegible]	allez	59	35	+24
[illegible]	sois	57	60	-3
[illegible]	contenter	56	40	+16
[illegible]	imaginez	56	37	+19
[illegible]	plaçait	54	43	+11
[illegible]	connaît	52	45	+7
[illegible]	est	52	49	+3
[illegible]	amusés	50	48	+2
[illegible]	allés	45	55	-10
[illegible]	-(3)	45	26	+19
[illegible]	baigner	43	37	+6
[illegible]	pensais	41	37	+4
[illegible]	doner	41	35	+6
[illegible]	prenne	36	43	-7
[illegible]	oubliera	36	23	+13
[illegible]	ramèneront	30	25	+5
[illegible]	réveillions	22	17	+5
[illegible]	aies	22	22	—
[illegible]	réagi	13	20	-9

Annexe 11 — Résultats aux tests de 6e année selon les groupes témoins et expérimentaux

PRÉTEST

Cat.	contextes	% T	% E	% E-T
2	restions	98	96	-2
1	espère	98	95	-3
2	étions	96	97	+1
5	-(2)	93	89	-4
1	prépare	93	93	—
2	préférions	91	93	+2
3	reverrions	91	87	-4
1	faut	91	91	—
3	pouvez	91	87	-4
2	reposer	89	84	-5
1	sortait	89	89	—
5	-(1)	89	87	-2
2	serons	87	85	-2
4	demandais	85	88	+3
4	disait	85	92	+7
2	seront	85	84	-1
1	faisait	83	88	+5
5	crois	83	87	+4
5	penses	83	67	-16
4	répondais	83	79	-4
3	annonce	83	92	+9
3	peux	83	80	-3
1	aille	83	75	-8
1	sais	80	84	+4
3	laisserait	78	84	+6
1	faisais	74	72	-2
2	étaient	72	68	-4
4	faisiez	67	63	-4
2	sommes	65	80	+15
1	aimeriez	65	72	+7
4	aiment	63	81	+18
3	est	61	61	—
4	accueillent	61	68	+7
1	recommencez	61	69	+8
3	parvenue	56	60	+4
2	croyez	56	59	+3
4	arrête	54	68	+14
1	sois	54	52	-2
2	venez	54	71	+17
4	ennuyait	52	47	-5
3	apaiser	48	41	-7
3	parler	43	39	-4
4	ennuie	41	45	+4
4	oublient	41	57	+16
1	oubliez	41	49	+8
2	jouerez	37	60	+23
4	plaçaient	35	47	+12
3	dis	35	37	+2
1	montrer	33	36	+3
3	préparerai	28	39	+11
4	c'est	26	44	+18
2	venus	26	35	+9
3	attendront	22	37	+15
1	vont	9	15	+6
1	ai	4	17	+13
1	aies	4	13	+9

POST-TEST

Cat.	contextes	% T	% E	% E-T
2	étions	100	93	—
1	étudier	98	92	-6
1	était	96	81	-15
1	semble	96	92	-4

POST-TEST (suite)

Cat.	contextes	% T	% E	% E-T
2	sommes	91	88	-4
1	sortait	91	84	-7
1	rester	91	79	-12
1	camper	91	91	—
2	étions	91	93	+2
1	espère	91	85	-6
2	ont	89	73	-16
2	perdrions	89	85	-4
5	imagines	89	67	-22
2	consulter	89	84	-5
1	pensait	87	84	-3
3	veux	87	93	+6
1	aimerais	87	91	+4
1	avais	85	91	+6
2	participons	85	79	-6
1	aurais	85	88	+3
5	-(tu)	85	71	-14
4	fait	85	73	-12
2	organisent	80	81	+1
1	pourrais	80	87	+7
2	aimerions	80	83	+3
1	a	78	85	+7
1	croyait	78	56	-22
1	dis	78	80	+2
1	travaillait	76	84	+8
5	disait	76	65	-11
1	chercher	76	87	+11
1	entendu	76	77	+1
1	avoue	76	65	-11
2	deviez	76	89	+13
1	veut	72	79	+7
1	aime	69	73	+4
1	allons	69	84	+15
1	sois	67	53	-14
3	utiliserait	65	69	+4
1	dévorerait	63	59	-4
1	resterait	63	69	+6
2	souhaiteraient	63	68	+5
1	observer	63	76	+13
2	cesserions	63	69	+6
1	souvient	59	68	+9
1	allées	59	67	+8
4	agissait	56	68	+12
2	contentez	56	41	-15
1	faisait	54	51	-3
2	faites	50	61	+11
2	pourrez	50	65	+15
2	allés	46	53	+7
1	plaçait	46	49	+3
1	penses	46	35	-11
4	est	46	53	+7
2	amusés	43	52	+9
3	répétaient	43	52	+9
2	étions	39	84	+45
2	donner	39	37	-2
2	baigner	39	40	+1
2	aller	37	52	+15
2	imaginez	37	51	+14
2	constate	37	55	+18
5	-(y)	35	35	—
3	prenne	30	45	+15
2	recueillons	24	16	-8
1	aies	17	24	+7
3	ramèneront	13	36	+23
1	oubliera	13	39	+26
2	réagi	11	20	+9

ANNEXE 12 — RÉSULTATS AUX TESTS DE 6e ANNÉE SELON LE RENDEMENT SCOLAIRE (1er TIERS, 2e TIERS, 3e TIERS)

Cat	PRÉTEST			
	contextes	1/3	2/3	3/3
[illegible]	restions	100	100	100
[illegible]	étions	100	100	100
[illegible]	prenions	100	96	100
[illegible]	-(2)	100	100	84
[illegible]	prépare	100	100	80
[illegible]	annonce	100	100	84
[illegible]	faisait	100	93	76
[illegible]	sortait	100	93	76
[illegible]	disait	100	89	80
[illegible]	sais	100	89	72
[illegible]	accueillent	100	78	48
[illegible]	faut	100	96	92
[illegible]	espère	100	96	96
[illegible]	peux	100	86	76
[illegible]	pouvez	100	96	88
[illegible]	venez	100	68	56
[illegible]	demandais	96	93	88
[illegible]	sommes	96	82	76
[illegible]	crois	96	86	88
[illegible]	-(1)	96	100	84
[illegible]	aimera	96	86	60
[illegible]	seront	96	96	72
[illegible]	serons	96	86	92
[illegible]	laisserait	93	82	76
[illegible]	étaient	93	78	44
[illegible]	reviendrons	93	86	96
[illegible]	penses	93	96	56
[illegible]	répondais	93	78	76
[illegible]	faisiez	93	64	60
[illegible]	arrêté	89	75	52
[illegible]	reposer	89	93	80
[illegible]	faisais	89	72	76
[illegible]	oublions	89	67	48
[illegible]	aimerez	89	75	80
[illegible]	aille	89	93	44
[illegible]	recommencez	86	93	44
[illegible]	jouerez	82	53	56
[illegible]	envoyez	82	57	40
[illegible]	est	78	57	44
[illegible]	plaçaient	75	50	24
[illegible]	oubliez	75	64	20
[illegible]	essayait	72	53	24
[illegible]	préparerai	72	47	24
[illegible]	c'est	64	39	16
[illegible]	connaît	64	43	40
[illegible]	parvenue	61	57	60
[illegible]	attendront	61	36	28
[illegible]	dis	61	32	12
[illegible]	aiguiser	53	36	12
[illegible]	sois	50	43	12
[illegible]	parler	47	32	20
[illegible]	montrer	39	25	12
[illegible]	venus	28	25	24
[illegible]	[illegible]	25	11	8
[illegible]	aies	18	14	8
[illegible]	voie	11	14	8

Cat	POST-TEST			
	contextes	% F	% G	% F G
[illegible]	étions	100	93	100
[illegible]	avons	100	100	88
[illegible]	étudier	100	96	92
[illegible]	aimerais	100	89	88

Cat	POST-TEST (suite)			
	contextes	1/3	2/3	3/3
[illegible]	vues	100	93	84
[illegible]	espère	100	93	76
[illegible]	pourras	100	89	80
[illegible]	sortait	100	89	64
[illegible]	disait	100	79	48
[illegible]	riions	100	75	64
[illegible]	croyait	100	79	56
[illegible]	avais	100	86	84
[illegible]	organisaient	96	82	64
[illegible]	sommes	96	93	96
[illegible]	a	96	93	76
[illegible]	était	96	86	80
[illegible]	pensait	96	89	64
[illegible]	aurais	96	89	80
[illegible]	camper	96	93	80
[illegible]	semble	96	96	88
[illegible]	-(lui)	96	75	44
[illegible]	deviez	96	89	76
[illegible]	dis	96	89	76
[illegible]	souviens	93	72	40
[illegible]	ont	93	75	72
[illegible]	perdrons	93	89	64
[illegible]	fait	93	89	40
[illegible]	pourrions	93	79	48
[illegible]	consulter	93	93	64
[illegible]	participions	89	68	76
[illegible]	travaillait	89	93	60
[illegible]	faites	89	57	40
[illegible]	entendu	89	82	60
[illegible]	avoue	89	68	56
[illegible]	agissait	89	72	56
[illegible]	souhaiteraient	89	72	52
[illegible]	aimerions	89	96	80
[illegible]	chercher	86	93	64
[illegible]	alliez	86	64	44
[illegible]	imagines	86	79	48
[illegible]	utiliserait	86	79	40
[illegible]	pourriez	86	68	44
[illegible]	plaçait	82	68	24
[illegible]	rester	82	89	72
[illegible]	resterait	82	68	48
[illegible]	allons	82	75	80
[illegible]	observer	82	72	44
[illegible]	allés	79	93	28
[illegible]	veut	79	82	76
[illegible]	deviendrait	75	64	28
[illegible]	aime	75	86	64
[illegible]	sois	75	57	72
[illegible]	amusés	72	50	28
[illegible]	répétaient	72	43	16
[illegible]	imaginez	68	39	20
[illegible]	faisait	64	47	16
[illegible]	est	64	50	16
[illegible]	allez	61	39	28
[illegible]	aies	61	14	8
[illegible]	prenne	61	57	20
[illegible]	oubliera	61	28	12
[illegible]	-(y)	57	32	16
[illegible]	constaté	53	43	44
[illegible]	ramènerons	50	28	12
[illegible]	penses	43	39	12
[illegible]	contenter	43	93	16
[illegible]	doive	43	36	12
[illegible]	baigner	39	28	12
[illegible]	recueillions	36	18	16
[illegible]	réagi	32	21	4

ANNEXE 13 — LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 — Distribution des élèves des groupes témoins (T) et expérimentaux (E) selon les groupes d'appartenance sexuelle et selon les degrés 72

TABLEAU 2 — Distribution des élèves des groupes témoins (T) et expérimentaux (E) selon le rendement scolaire (1er tiers, 2e tiers, 3e tiers) et selon les degrés 73

TABLEAU 3 — Distribution des cas d'accords verbaux dans les prétests et les post-tests de 4e année et de 6e année 74

TABLEAU 4 — Distribution des cas d'accords de genre et de nombre du prétest et du post-test de 5e année 79

TABLEAU 5 — Résultats généraux aux prétests et aux post-tests obtenus par les élèves répartis selon les degrés

TABLEAU 6 — Résultats généraux aux prétests et aux post-tests pour les élèves des milieux urbain (U) et rural (R) répartis selon les degrés 88

TABLEAU 7 — Résultats généraux aux prétests et aux post-tests pour les groupes témoins (T) et expérimentaux (E) répartis selon les degrés 88

TABLEAU 8 — Résultats généraux aux prétests et aux post-tests pour les filles (F) et les garçons (G) répartis selon les degrés 89

TABLEAU 9 — Résultats généraux aux prétests et aux post-tests pour les élèves des groupes témoins (T) et expérimentaux (E) répartis par tiers selon les degrés 91

TABLEAU 10 — Résultats au prétest et au post-test relatifs aux accords verbaux obtenus par les filles (F) et les garçons (G) des groupes témoins (T) et expérimentaux (E) de 4e année 94

TABLEAU 11 — Résultats au prétest et au post-test relatifs aux accords verbaux obtenus par les élèves de 4e année répartis par tiers pour les groupes témoins (T) et expérimentaux (E) 97

TABLEAU 12 — Résultats généraux au prétest et au post-test relatifs aux accords de genre (g) et de nombre (n) avec support oral (+ SO) et sans support oral (- SO) obtenus par les filles (F) et les garçons (G) des groupes témoins (T) et expérimentaux (E) de 5e année 101

TABLEAU 13 — Résultats au prétest et au post-test relatifs aux accords de genre (g) et de nombre (n) avec support oral (+ SO) et sans support oral (- SO) obtenus par les élèves des groupes témoins (T) et expérimentaux (E) de 5e année répartis selon leur rendement scolaire 106

TABLEAU 14 — Résultats au prétest et au post-test relatifs aux accords verbaux obtenus par les filles (F) et les garçons (G) des groupes témoins (T) et expérimentaux (E) de 6e année 112

TABLEAU 15 — Résultats au prétest et au post-test relatifs aux accords verbaux obtenus par les élèves des groupes témoins (T) et expérimentaux (E) de 6e année répartis par tiers 117

Ouvrages disponibles aux Éditions du CRP

Adapatation scolaire

D. Hade (1989).
Classes sociales et motricité.

J. Gignac (1988).
L'intégration d'enfants handicapés.

Didactique du français

L. Lafontaine (1983).
Caractéristiques d'un discours informatif.

L.-M. Ouellette (1984).
Contextes de composition.

G. Gagné et G.-R. Roy (1989).
Didactique du français langue maternelle — Bilan des recherches québécoises.

L. Latendresse (1984).
Le discours narratif au préscolaire.

J. Tardif (1983).
L'enseignement de la lecture selon une approche psycholinguistique.

L. Latendresse (1983).
Évaluation de la communication écrite au préscolaire.

G. Desautels (1983).
Exploiter le récit.

G. Bessette (1983).
Le français par l'activité filmique.

S. Pouliot (1986).
Le Fabloc (maître et élève).

G.-R. Roy (1985).
Genre et nombre : étude théorique.

G.-R. Roy (1985).
Genre et nombre : étude appliquée.

L. McNicoll et G.-R. Roy (1985).
Les homophones : problèmes et solutions.

G. Bessette (1984).
Le journal télévisé au 2e cycle du primaire.

Ouvrages disponibles aux Éditions du CRP

C. GAUDREAU (1990).
Lire et rédiger au bureau. (maître).

C. GAUDREAU (1990).
Lire et rédiger au bureau. (élève).

L.-M. OUELLETTE (1983).
L'oral familier, un déclencheur pour l'écrit.

L. McNICOLL et G.-R. ROY (1989).
La pédagogie du brouillon.

L. LATENDRESSE (1987).
Pictogrammes et compréhension.

J.-M. DOUTRELOUX (1989).
Prise en charge et évaluation de l'oral.

L. McNICOLL et G.-R. ROY (1983).
Pronoms et variations orales, deux outils pour l'écrit.

M. POUPART et M. MACHABÉE (1984).
Supercrayon, un matériel type de lecture ...

Didactique des arts

F. CORPATAUX (1987).
Musique et psaltérion (guide pédagogique et deux volumes de pièces harmonisées).

Didactique des sciences humaines

Y. LENOIR et M. LAFOREST (éd.) (1991).
L'enseignement des sciences humaines au primaire.

Enseignement professionnel

M. BRÉZINA et D. DUBÉ (1985).
Manuel d'apprentissage de l'opérateur et du programmeur de MOCN. (4 cahiers).

—— (1988).
Problèmes de recherche en enseignement professionnel.

P.-A. SIMARD, R. PARENT et H. HENSLER (1989).
Phénomènes électriques en soudage. (5 cahiers).

Ouvrages disponibles aux Éditions du CRP

P.-A. SIMARD, R. PARENT et H. HENSLER (1990).
Phénomènes chimiques en soudage. (2 cahiers).

P.-A. SIMARD et G. ROBIDAS (éd.) (1988).
Recherche et formation technologique.

Interculturel

A. BEAUCHESNE (1987).
Les agents de liaison de Montréal, Toronto et Vancouver.

A. BEAUCHESNE (1991).
Éducation et pédagogie interculturelles.

Orientation professionnelle

P. DUPONT, S. MARCEAU et M. GINGRAS (1988).
Explorons des professions techniques et scientifiques.

Pédagogie

H. HENSLER, D. RAYMOND et F. ELBAZ (1983).
Analyse comparative et critique des nouveaux programmes d'études du primaire.

G. DOYON (1983).
Apprentissages par la communication.

M. SCHOLER (éd.) (1987).
La technologie éducative dans les universités du Québec.

L. PRONOVOST et A. BEAUCHESNE (1991).
Le petit groupe d'apprentissage comme formule pédagogique.

M. AUBÉ, H. OUELLET et L. PRÉFONTAINE (1987).
Le portrait sociopédagogique des enseignants d'I.S.I.

R. FORTIER (1988).
Vivre à la maternelle.

Psychologie

J. LIMOGES et R. P. HÉBERT (1988).
Développement en tête!

J. LIMOGES et D. PAUL (1990).
Le développement du moi.

Ouvrages disponibles aux Éditions du CRP

Divers

ROY, G.-R. (éd.) (1990).
Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation. Actes du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada. (3 tomes).

——. (1990).
Répertoire des publications 1988 des professeurs en sciences de l'éducation des universités du Québec.

——. (1991).
Répertoire des publications 1989 et 1990 des professeures et des professeurs des départements et facultés des sciences de l'éducation des universités du Québec.

MARQUIS
décembre 1991

Gérard Raymond Roy

Hélène Biron

ISBN 2 920859 54 4